

Violência escolar extrema no Brasil: o impacto do neoliberalismo, na atomização do sujeito e da erosão do laço social

Daniel Cara*
Andressa Pellanda**

RESUMO: O artigo analisa a escalada de violência escolar extrema no Brasil como sintoma de uma configuração social ampla, articulando relatórios teórico-críticos recentes. Define o fenômeno como ataques premeditados e letais, híbridos entre *rampage* e *targeted shootings*, e o compreende além do ultraconservadorismo ou da circulação de ódio on-line. A neoliberalização da política educacional gera erosão do “comum”, enfraquecendo o laço social, reconfigurando a escola como arena competitiva, intensificando a atomização do sujeito e o ressentimento escolar, criando condições para captura pelo extremismo. Enfrentar a barbárie requer restaurar a escola como espaço de pertencimento e convivência e reconstruir laços e direitos.

Palavras-chave: VIOLÊNCIA ESCOLAR EXTREMA; NEOLIBERALISMO; DIREITO À EDUCAÇÃO; LAÇO SOCIAL; PSICANÁLISE.

Extreme school violence in Brazil: the impact of neoliberalism on the atomization of the subject and the erosion of the social bond

ABSTRACT: The article analyzes the escalation of extreme school violence in Brazil as a broad social configuration's symptom, articulating recent theoretical-critical reports. It defines the phenomenon as premeditated and lethal attacks, hybrids between rampage and targeted shootings, and understands it beyond ultra-conservatism or online hate. The neoliberalization of educational policy generates erosion of the “common”, weakening the social bond, reconfiguring the school as a competitive arena, intensifying the atomization of the subject and school resentment, creating conditions for capture by extremism. Facing barbarism requires restoring the school as a space of belonging and coexistence and rebuilding bonds and rights.

Keywords: EXTREME SCHOOL VIOLENCE; NEOLIBERALISM; RIGHT TO EDUCATION; SOCIAL BOND; PSYCHOANALYSIS.

Violence scolaire extrême au Brésil: l'impact du néolibéralisme sur l'atomisation du sujet et l'érosion du lien social

RESUME: L'article analyse l'escalade de la violence scolaire extrême au Brésil comme symptôme d'une configuration sociale, articulant des rapports théorico-critiques récents. Il définit le phénomène comme des attaques préméditées et létales, hybrides entre fusillades de rampage et tirs ciblés, le comprenant au-delà de l'ultra-conservatisme ou de

* Doutor em Educação pela USP, professor da Faculdade de Educação da USP. É coordenador honorário da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e fundador do DEEP-USP (Grupo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação, Economia, Educação Comparada e Políticas Educacionais).

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2136-1203>

E-mail: daniel.cara@usp.br

** Doutora em Relações Internacionais pela USP, coordenadora geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, e membro DEEP-USP (Grupo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação, Economia, Educação Comparada e Políticas Educacionais).

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8172-5641>

E-mail: dre.pellanda@usp.br

la haine en ligne. La néolibéralisation de la politique éducative génère l'érosion du « commun », affaiblissant le lien social, reconfigurant l'école comme arène compétitive, intensifiant l'atomisation du sujet et le ressentiment scolaire, créant des conditions pour l'extrémisme. Faire face à la barbarie nécessite de restaurer l'école comme espace d'appartenance et de coexistence et de reconstruire les liens et les droits.

Mots-clés: VIOLENCE SCOLAIRE EXTREME ; NEOLIBERALISME ; DROIT A L'EDUCATION ; LIEN SOCIAL ; PSYCHANALYSE.

Introdução

Com base em três relatórios (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2022; Cara, 2023; Pellanda & Abramovay, 2025), o artigo analisa a recente escalada de violência extrema nas escolas brasileiras tomando-a não como uma sucessão de casos isolados, atribuíveis apenas ao avanço do ultraconservadorismo (Cara, 2019), mas como sintoma de uma configuração social mais ampla. Em vez de restringir a explicação a fatores como discursos de ódio nas redes, culto às armas ou sectarização político-ideológica – embora esses elementos tenham decisiva relevância –, o texto argumenta que tais episódios são a ponta visível de um processo mais profundo de reconfiguração da subjetividade e das instituições educativas sob a hegemonia do neoliberalismo. Esse regime não se limita a um modelo econômico, mas impõe-se como racionalidade que organiza percepções, afetos e relações, infiltrando-se no cotidiano escolar por meio de políticas de responsabilização individual, competitividade permanente e erosão do sentido de bem comum.

Nesse contexto, a escola é gradativamente deslocada de sua função histórica de espaço público orientado pela ideia de formação humana, convivência e construção de um projeto coletivo de sociedade. A lógica neoliberal, ao introduzir métricas de desempenho, ranqueamentos, gestão empresarial e discurso do “empreendedor de si mesmo”, promove a atomização do sujeito escolar – estudantes, docentes, gestores e famílias – que passam a perceber-se como competidores em um mercado de resultados. A meritocracia radical converte diferenças sociais em supostas falhas individuais, obscurecendo desigualdades estruturais e naturalizando fracassos como culpa pessoal. Esse movimento esvazia a experiência do comum, fragiliza o sentimento de pertencimento e rompe a possibilidade de reconhecer o outro como semelhante, abrindo espaço para a indiferença, o ressentimento e formas extremas de agressividade.

Articulando esse diagnóstico com a psicanálise, o artigo sustenta que a crise do laço social gerada por essa racionalidade neoliberal repercute diretamente na constituição psíquica dos sujeitos. A escola, que poderia funcionar como um dos principais dispositivos de simbolização e sublimação coletiva – um lugar em que conflitos e angústias ganham palavra, mediação e enquadramento – vai perdendo sua capacidade de oferecer referências estáveis, escuta qualificada e experiências de reconhecimento. Numa instituição atravessada por cobranças de performance, precarização do trabalho docente e enfraquecimento de vínculos, adolescentes encontram cada vez menos espaços de elaboração para o mal-estar que vivem, seja em relação à família, à sexualidade, ao futuro ou às violências cotidianas que sofrem e presenciam. Sem esse trabalho simbólico, cresce o risco de que o sofrimento se traduza em passagens ao ato destrutivas, inclusive na forma de massacres escolares.

Os ataques às escolas são lidos, assim, como manifestações extremas de um cenário em que a função sustentadora da instituição foi corroída. Quando a escola deixa de ser um lugar onde é possível falar do que não se encaixa, do que dói e do que excede as normas – isto é, quando deixa de acolher o real do sofrimento –, o sujeito tende a buscar

saídas pela via do ódio, da vingança e da destruição do outro e de si mesmo. A espetacularização da violência nas redes, somada à circulação de narrativas que glorificam o agressor como alguém que “responde” a uma experiência de humilhação, encontra terreno fértil em adolescentes já desancorados de laços significativos. A falha não é apenas moral ou individual, mas estrutural: uma escola que não consegue produzir sentido compartilhado e experiência de pertencimento torna-se cenário, e não barreira, para a barbárie.

Diante desse quadro, o artigo conclui que o enfrentamento da violência extrema nas escolas não se pode limitar a medidas de segurança física, protocolos repressivos ou respostas puramente punitivas. Embora ações emergenciais sejam necessárias para proteger a comunidade escolar, elas não atingem a raiz do problema. É preciso restaurar a escola como espaço público de fala, de escuta e de elaboração do conflito, contrapondo-se frontalmente à lógica do individualismo possessivo neoliberal. Isso implica recolocar no centro o trabalho com o clima escolar, a mediação de conflitos, a participação estudantil e a construção de vínculos solidários, bem como reivindicar condições objetivas para que educadores possam exercer uma função de cuidado e de simbolização. Somente uma escola que se reconhece e se organiza como comunidade de pertencimento e de produção de sentido – e não como uma espécie de empresa de resultados – pode oferecer aos jovens os recursos simbólicos necessários para que o desejo se oriente para a criação e não para a destruição.

Violência escolar extrema no Brasil: definição conceitual e caracterização do fenômeno

O fenômeno da violência escolar assume distintas expressões no cotidiano das instituições educativas brasileiras, incluindo agressões físicas, intimidações, incivildades, discriminações, violência simbólica e conflitos interpessoais. Dentro desse conjunto heterogêneo, desponta, todavia, uma modalidade de violência qualitativamente distinta pela letalidade, pela premeditação e pelo impacto estrutural sobre a comunidade escolar e sobre o próprio sentido público da educação: a violência escolar extrema, categoria que vem sendo consolidada no país por estudos governamentais e acadêmicos recentes. Segundo o relatório *Ataque às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental* (Cara, 2023) e a pesquisa *Para lembrar e reagir: desenhando futuros possíveis a partir da ressignificação dos ataques de violência extrema contra escolas no Brasil* (Pellanda & Abramovay, 2025), trata-se de ataques planejados com intenção explícita de ferir ou matar pessoas no ambiente escolar, constituindo “a principal e mais dramática manifestação da violência contra as escolas” (Cara, 2023, p. 46) pela ruptura que produzem na função social, simbólica e protetiva da instituição educativa.

A violência escolar extrema não se confunde, portanto, com conflitos espontâneos entre estudantes, *bullying*, fenômenos de indisciplina, ataques isolados movidos por impulsos imediatos ou agressões direcionadas sem prévia organização. Diferentemente desses eventos, os ataques extremos partem de uma premeditação consciente, envolvendo planejamento detalhado, escolha intencional de vítimas, definição estratégica de horários, coleta de informações sobre fragilidades institucionais e uso de armas ou instrumentos capazes de maximizar danos. Uma característica recorrente destacada pelas pesquisas é que esses atos revelam não apenas vontade de ferir pessoas específicas, mas de atingir a escola enquanto instituição pública de socialização, construção de relações e produção de conhecimento, o que lhes confere uma dimensão performativa e simbólica que excede a agressão direta.



Autoria desconhecida, Revista Pesquisa Fapesp (3 de abril de 2023)

Dessa forma, tais ataques incorporam um duplo direcionamento da violência: contra indivíduos (alunos, gestores, professores, funcionários) e contra a própria unidade escolar, o que gera sua aproximação com fenômenos internacionais já tipificados, como o *rampage school shooting*¹ — violência dirigida contra a instituição e sua comunidade, indiscriminadamente — e o *targeted school shooting* — vingança contra alvos específicos². No Brasil, é possível dizer que os casos se configuram como um híbrido entre *rampage shooting* e *targeted shooting*, o que significa que a letalidade se articula simultaneamente com motivações pessoais e com sentidos sistêmicos ligados à escola. Dessa hibridização decorre uma especificidade central do fenômeno brasileiro: a escolha da escola não é contingente; ela se converte em cenário estratégico, instrumento de mensagem pública e alvo simbólico.

Outro elemento distintivo desse fenômeno é sua dimensão comunicacional, que estrutura tanto o planejamento quanto o impacto posterior. Jovens envolvidos em tais crimes desejam projetar reconhecimento, pertencimento ou celebração do ato violento, não apenas no território físico da escola, mas principalmente no ambiente virtual. Essa motivação simbólica é potencializada por redes extremistas que operam como comunidades de afiliação, oferecendo linguagem, tutoriais, legitimação e repertórios narrativos para a prática da violência. Segundo os relatórios analisados e que constam da bibliografia deste texto (Cara, 2002; Cara, 2023; Pellanda & Abramovay, 2025), os agressores circulam em grupos on-line que glorificam massacres anteriores, produzem manuais de ataque, promovem a estetização da brutalidade e estimulam a busca por

¹ *Rampage school shooting* é um ataque violento em ambiente escolar, geralmente cometido por um estudante, caracterizado pelo assassinato ou ferimento de múltiplas vítimas em local público, com alvos aleatórios ou simbólicos. Trata-se de um evento isolado, não associado a outros crimes, motivado por fatores complexos como sofrimento psíquico, *bullying*, desejo de vingança ou busca de notoriedade, produzindo alto número de vítimas e forte impacto social.

² A diferença entre *rampage school shooting* e *targeted school shooting* está na lógica do ataque. O *rampage* é um massacre indiscriminado, com múltiplas vítimas aleatórias ou simbólicas, no qual a escola é o alvo central e o objetivo é causar grande impacto social. Já o *targeted* é um ataque direcionado a uma ou poucas pessoas específicas, em que a escola funciona apenas como cenário do conflito, resultando, em geral, em menor número de vítimas.

“autorismo” violento. Nessas redes, a violência assume caráter “lúdico”, tratada como espetáculo e performance competitiva, organizada “como uma experiência lúdica”, o que contribui para o descolamento (anti)ético e abjeto do ato extremado.

A composição social desses perpetradores também confirma a natureza estruturante do fenômeno. As pesquisas até o momento disponíveis identificam, majoritariamente, estudantes ou ex-estudantes do sexo masculino, jovens com histórico de experiências de humilhação, invisibilidade, isolamento ou ressentimento na escola. Os relatórios são enfáticos, contudo, ao afirmar que tais elementos subjetivos não explicam o fenômeno individualmente, visto que apenas constituem terreno propício para captura por ideologias extremistas, sobretudo misóginas, racistas, armamentistas e antidemocráticas. Isso significa que a violência extrema não é mero “problema psicológico” de jovens isolados, tampouco um efeito direto de transtorno mental individualizado, mas deve ser compreendida como manifestação social inserida em crises políticas e culturais mais amplas.

Em vista disso, os ataques constituem, segundo o estudo *Para lembrar e reagir*, “expressões agudas de crises prolongadas” (Pellanda & Abramovay, 2025, p. 29), expondo a incapacidade estrutural — estatal, familiar e escolar — de sustentar vínculos de proteção e cuidado com crianças e adolescentes. A violência extrema apresenta-se, assim, como sintoma da fragilização das políticas de proteção social, da erosão de laços comunitários e da ausência de protocolos preventivos e interventivos, tanto nas redes escolares quanto nas políticas públicas de Estado. Ao mesmo tempo, revelam uma crise de legitimidade da escola como espaço público e lugar de pertencimento, condição sem a qual a instituição deixa de ser referência simbólica de proteção e converte-se paradoxalmente em alvo.

Diante desse quadro, a violência escolar extrema no Brasil deve ser definida como: ataques premeditados e letais dirigidos à escola e aos sujeitos que a compõem, com intenção de produzir morte, trauma coletivo e impacto simbólico, muitas vezes articulados a redes extremistas digitais e decorrentes de processos sociais de desproteção, radicalização, ressentimento institucional e crise do pertencimento escolar. Essa definição ultrapassa o tratamento jurídico-criminal do fenômeno, evidenciando seu caráter multicausal, sociopolítico, comunicacional, institucional e subjetivo, o que impõe a necessidade de políticas públicas integradas que não restrinjam o enfrentamento à lógica securitária, mas que reorganizem o papel protetivo, ético e democrático da escola.

No tópico a seguir, desenvolvemos a distinção entre “direito à educação” e “direito à aprendizagem”, com fundamento na subordinação da política educacional brasileira à racionalidade econômica — particularmente ao sistema proficiência-curriculo, eixo estruturante da face neoliberal das reformas educacionais. É defendida a ideia de que a afirmação dessa racionalidade econômica é também um fator que influencia e inflama o fenômeno dos ataques às escolas.

Direito à educação e direito à aprendizagem: a face neoliberal da política educacional brasileira

A emergência, nas últimas décadas, da expressão “direito à aprendizagem” no vocabulário das políticas educacionais brasileiras não constitui mera inovação técnica ou terminológica. Trata-se, antes, de uma reconfiguração profunda de um direito social amplo e historicamente consolidado: o direito à educação. Nesse processo, tal direito é progressivamente desfigurado e reduzido a uma dimensão individual, mensurável por critérios alheios — ou, no mínimo, insuficientes — à missão educativa estabelecida no art. 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988), que compreende o pleno desenvolvimento

da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O chamado direito à aprendizagem passa, assim, a ser operacionalizado como um substrato quantificável, aferido sobretudo por meio de avaliações de proficiência em exames de larga escala, alinhando-se à racionalidade econômica e gerencial que se impôs à escola pública. Essa mutação semântica das políticas educacionais deve ser compreendida à luz do litígio entre Educação e Economia, no qual as questões pedagógicas são secundarizadas e subordinadas às preocupações, métricas e métodos próprios do campo econômico (Cara, 2025, p. 48). Tal processo não apenas redefine os modos de avaliação dos sistemas escolares, mas também desloca o próprio sentido normativo do direito à educação.

O direito à educação, historicamente construído como um direito social de caráter coletivo, envolve dimensões políticas, culturais e humanas que – obviamente – ultrapassam a mensuração de resultados. Ele abarca a presença do Estado na garantia de oferta, acesso, permanência, condições estruturais, valorização profissional, financiamento adequado e, sobretudo, a finalidade pública e cidadã da escola. Em outras palavras, trata-se de um direito que pressupõe a educação como “parte essencial da condição humana” e não como instrumento subordinado a finalidades extrínsecas (Cara, 2025, p. 58-60).

Em contraste, o direito à aprendizagem, ao se institucionalizar como foco da política pública, desloca o centro da ação educacional para o resultado individual, típico da gramática neoliberal, segundo a qual os direitos sociais devem ser convertidos em “indicadores de desempenho” e submetidos a princípios de eficiência, produtividade e custo-benefício econômico. A partir dessa inflexão, a aprendizagem deixa de ser consequência da garantia das condições de escolarização e torna-se o produto final aferido de um sistema educacional que deve ser competitivo, avaliável e ranqueável. Assim, o que passa a ser assegurado não é a educação como bem público, mas a mensurabilidade de seu produto individual: o desempenho.

Esse deslocamento não ocorre sem uma engenharia institucional. Ele opera através de um dispositivo articulador que reorganiza currículo, financiamento, gestão e avaliação: “o sistema ‘currículo padronizado-proficiência’” (Cara, 2025, p. 81). Inspirado na apropriação neoliberal da teoria do capital humano (Elias, 2018), na qual a escolarização é convertida em investimento individual e estatal para gerar produtividade econômica, tal dispositivo estrutura-se em três elementos principais:

1. Centralidade das avaliações padronizadas (com foco em Língua Portuguesa e Matemática).
2. Currículo reduzido às áreas avaliáveis, o que transforma o currículo escolar em meio para aumentar índices externos.
3. Tradução dos resultados em mecanismos de gestão baseados em metas, ranqueamento, incentivos e punições.

Esse modelo acompanha a lógica que, no campo econômico, busca submeter as políticas sociais às finalidades da produtividade, ordem e aumento da riqueza como efeitos educacionais desejáveis (Elias, 2018). A educação deixa, assim, de justificar-se por sua função formativa, cultural, intelectual e emancipatória, e passa a ser validada pela sua capacidade de entregar resultados mensuráveis. Esse mecanismo opera tanto como discurso técnico quanto como dispositivo de governo, no caminho da governamentalidade de Michel Foucault³ (Foucault, 2008), mas que também pode ser compreendido a partir

³ Para Foucault, a governamentalidade é a forma moderna de exercício do poder que consiste em governar a conduta dos indivíduos e das populações por meio de saberes, técnicas e dispositivos, articulando o biopoder e a subjetivação. Vai além do Estado e da coerção direta, combinando tecnologias de dominação e tecnologias de si, com centralidade da economia

de uma análise aprofundada e cuidadosa do conceito de hegemonia de Antonio Gramsci (Gramsci, 2023)⁴.

O efeito dessa reconfiguração é profundo: ao restringir o direito educacional à mensuração de resultados individuais, o Estado legitima a redução de sua responsabilidade. Se a aprendizagem individual passa a ser o núcleo do direito, então o fracasso escolar é deslocado para o sujeito — aluno, professor ou escola — e não para o sistema, o financiamento ou a precarização das condições de oferta. Com isso, transforma-se um direito coletivo em responsabilidade individual. Em termos políticos, substitui-se a exigência de garantia estatal pelo dever de desempenho dos sujeitos educacionais.

A face neoliberal do direito à aprendizagem, portanto, não está no reconhecimento da importância do aprender, mas na sua captura por mecanismos de quantificação, competição e responsabilização. Ao reduzir a escola à adestração cognitiva utilitarista, o sistema currículo padronizado-proficiência esvazia a função pública da educação e legitima o avanço da racionalidade econômica sobre a pedagogia. Retoma-se, assim, a advertência: somente ao dominar a economia, os educadores poderão restaurar o sentido do direito à educação como um direito humano, e não como indicador de performance e responsabilização individual (Cara, 2025).

A seguir, desenvolvemos três subtópicos, articulando a crítica ao direito à aprendizagem como expressão neoliberal, destacando competência, competências socioemocionais, políticas educacionais brasileiras, e a relação com a violência escolar extrema.

O direito à aprendizagem, competência e competências socioemocionais

A transição do direito à educação para o direito à aprendizagem ocorre simultaneamente ao deslocamento epistemológico da educação para o regime da competência. No Brasil, a noção de competência passou a organizar a política educacional a partir de reformas que vinculam currículo, avaliação e gestão ao paradigma econômico, de modo que aprender deixa de ser formação humana e passa a ser aquisição mensurável de capacidades operatórias. Como observa Cara, quando a economia subordina a educação, “a educação passa a ser filtrada pelas perspectivas e critérios econômicos”

política e de mecanismos urbanos e de segurança, para gerir a vida, a produtividade e os fluxos sociais. No neoliberalismo, essa racionalidade intensifica-se ao moldar sujeitos que – dramaticamente – se “autogovernam” como *homo oeconomicus*, integrando (suposta) liberdade individual e gestão estatal submetida ao interesse econômico, em uma mesma lógica de poder capilar.

⁴ Em Gramsci, o conceito de hegemonia refere-se à capacidade de uma classe ou grupo social dirigir a sociedade não apenas por meio da coerção, mas sobretudo pela construção do consenso, fazendo com que seus valores, visões de mundo e interesses particulares sejam internalizados como universais. Essa direção intelectual e moral exerce-se principalmente no âmbito da sociedade civil onde se formam as consciências e se disputam sentidos. É nesse contexto que Gramsci formula a noção de Estado ampliado, entendido como a articulação entre sociedade política (instituições coercitivas) e sociedade civil (aparelhos de hegemonia). O Estado, portanto, não se reduz ao aparato repressivo, mas engloba o conjunto de instituições e práticas que organizam o consenso e a dominação, combinando força e persuasão. A hegemonia é, assim, o princípio organizador do Estado ampliado, e sua manutenção ou contestação depende de lutas políticas e culturais permanentes. Para Gramsci, Estado = Sociedade Política + Sociedade Civil; coerção + persuasão.

(Cara, 2025, p. 48). É nesse quadro que a competência se torna o novo regulador: ensinar não é formar sujeitos, mas treinar habilidades úteis.

No mesmo movimento, surge o segundo componente crítico: as competências socioemocionais. Embora apresentadas como avanço humanizador, elas se convertem, dentro do regime da aprendizagem individualizada, em ferramenta de responsabilização subjetiva. A formação socioemocional substitui políticas estruturais (financiamento, condições de trabalho e acolhimento escolar) por ideário comportamentalista de autocontrole, perseverança, empatia e resiliência. Sob o imperativo do desempenho, a resiliência deixa de ser condição humana e passa a ser obrigação para suportar a precarização escolar.

As competências, portanto, articulam-se diretamente ao direito à aprendizagem, porque ambas deslocam o foco do direito para o desempenho individual. Se o sujeito “não aprende”, a falha é atribuída a déficit de esforço, foco, disciplina emocional ou gestão de si. Como resultado, o Estado fica isento de seu dever e transforma a desigualdade estrutural em incapacidade individual. Sob o neoliberalismo, a política educacional passa a ser uma política pública que, ao invés de garantir o direito, naturaliza o fracasso escolar como fracasso psíquico e moral do estudante.

Sistema currículo padronizado-proficiência e políticas educacionais no Brasil: Saeb, Ideb, BNCC e Novo Ensino Médio

O dispositivo neoliberal para a subordinação da educação à economia materializa-se no Brasil por meio do sistema currículo padronizado-proficiência, eixo estruturante das reformas educacionais. Esse dispositivo reorganiza as políticas públicas através de um circuito de retroalimentação:

1. Avaliações externas padronizadas (Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb) → mede proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.
2. Índice nacional (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb) → transforma os resultados do SAEB e o fluxo dos estudantes em um valor supostamente simples e supostamente válido pedagogicamente, estabelecendo metas e facilitando ranqueamentos competitivos.
3. Currículo padronizado (Base Nacional Comum Curricular – BNCC) → alinha conteúdos às habilidades mensuráveis nas provas.
4. Reforma do Ensino Médio → reestrutura a escola segundo a mentalidade neoliberal: o estudante como empreendedor de si mesmo.

Grosso modo, esse circuito produz a subordinação da educação à racionalidade econômica, pois a política educacional passa a ser orientada por critérios de suposta eficiência e produtividade técnica, enquanto sua função humanizadora é secundarizada.

Nesse sentido, a BNCC transforma o currículo em protocolo técnico e o Novo Ensino Médio converte-o em mercado educacional, fragmentado em itinerários, flexibilizado e terceirizável a parcerias público-privadas. Assim, o direito deixa de se organizar pela garantia de formação comum e passa a depender da capacidade individual de navegar escolhas em um mercado educacional desigual. Em síntese: o direito à aprendizagem, vinculado à proficiência mensurável, produz currículo-mercadoria e aluno-cliente, enquanto o direito à educação defendia currículo público e aluno-cidadão.

Do direito à aprendizagem à violência escolar extrema: atomização, ressentimento e barbárie

A crítica às reformas neoliberais não se restringe a seus efeitos cognitivos ou curriculares: ela revela um impacto social profundo sobre os vínculos escolares. Quando o direito educacional se converte em desempenho individual, a escola deixa de ser comunidade e passa a ser arena competitiva. A centralidade das competências — cognitivas e socioemocionais — produz psicologização da desigualdade, individualização do fracasso, competição e culpabilização subjetiva, fragilizando o pertencimento.

Esse terreno, já documentado nas políticas de responsabilização docente e de escolas, cria, para os estudantes, um lugar duplo: os vencedores performáticos e os descartáveis improdutivos. A violência extrema encontra aí um contexto fértil: jovens que não são reconhecidos pelo sistema currículo padronizado-proficiência não são apenas considerados insuficientes; são tornados invisíveis. Sua presença na escola perde valor social e simbólico.

Como mostram os relatórios oficiais (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2022; Cara, 2023), os perpetradores de ataques são frequentemente jovens que experienciam isolamento e ressentimento escolar, mas cujo sofrimento é capturado por redes extremistas que lhes oferecem pertencimento e linguagem para sua ruptura agressiva. Nesse contexto, a violência não é impulsiva: ela é produção simbólica diante da ausência de reconhecimento.

Assim, o direito à aprendizagem, quando convertido em dispositivo neoliberal, não protege a escola: desampara o sujeito, deixando-o sem lugar no coletivo, sem mediação institucional e sem valor público. A barbárie emerge não da ausência de educação, mas de sua conversão em métrica econômica.

Psicanálise, neoliberalismo e a destruição do laço social: atomização do sujeito, meritocracia radical e desmonte do comum

A leitura psicanalítica do quadro descrito nos tópicos anteriores permite explicitar uma dimensão decisiva do problema: a violência escolar extrema não deve ser compreendida apenas como “desvio individual” ou como efeito direto de um ambiente político ultraconservador, mas como sintoma social de uma transformação mais ampla nas condições de constituição do sujeito e de sustentação do laço coletivo. Quando a política educacional captura o direito à educação – historicamente concebido como direito social e, portanto, estruturalmente coletivo – e o reconverte em desempenho individual mensurável, ela altera não apenas o modo de avaliar e governar a escola, mas o regime de subjetivação produzido no interior dela. A escola deixa de operar prioritariamente como lugar público de socialização, simbolização e construção de pertencimento, para funcionar como dispositivo de seleção, comparação e culpabilização individual, orientado por métricas de proficiência e por uma gramática gerencial de metas e ranqueamento. Em termos psicanalíticos, essa mutação desloca a escola de uma posição potencialmente estruturante do laço social (capaz de mediar conflitos e oferecer inscrições simbólicas compartilhadas) para um lugar que tende a acentuar o isolamento subjetivo, a fragilização de identificações coletivas e a erosão de dispositivos de sublimação.

2.4.1. Atomização do sujeito e precarização das mediações simbólicas

A atomização do sujeito, aqui, não é apenas uma descrição sociológica do individualismo: ela expressa uma modificação do “ambiente simbólico” no qual o sujeito se constitui. A psicanálise enfatiza que o sujeito não emerge como unidade autossuficiente; ao contrário, ele se estrutura na relação com o outro, por meio de linguagem, reconhecimento, limites e pertencimentos. A escola pública, quando sustentada como instituição do comum, oferece justamente uma gramática mínima de

reconhecimento recíproco: lugares, regras, rotinas, ritos, coletivos, conflitos e reparações. Esses elementos não são acessórios; funcionam como mediadores simbólicos que organizam a experiência pulsional e produzem possibilidades de sublimação, isto é, de deslocamento da energia psíquica para formas socialmente compartilhadas de criação, cooperação, aprendizagem, arte, esporte, debate e participação.

O problema é que, na racionalidade neoliberal, a escola passa a operar como arena competitiva, em que a legitimidade do sujeito deriva da *performance* e em que a visibilidade simbólica se converte em prêmio aos “vencedores” do sistema de avaliação. A transformação do direito em dever de desempenho – reforçada por avaliações padronizadas, currículo reduzido ao mensurável e gestão por incentivos e punições – corrói a experiência de comunidade escolar e enfraquece as mediações capazes de transformar conflito em palavra, diferença em reconhecimento, frustração em elaboração. Com isso, o mal-estar tende a perder seus canais simbólicos de circulação e a buscar saídas mais diretas: retraimento, cinismo, automutilação, agressões, humilhação sistemática, ou, nos casos extremos, passagem ao ato violento.

2.4.2. *Meritocracia sectária, superego punitivo e culpa por insuficiência*

A meritocracia sectária não age somente como ideologia externa; ela se inscreve como comando interno. Ao deslocar as causas do fracasso escolar do campo estrutural (financiamento, condições de oferta, desigualdades, precarização do trabalho docente) para o indivíduo – aluno, professor ou “a escola” –, o dispositivo neoliberal produz uma subjetividade culpabilizada. Se “o direito” passa a ser aferido pelo resultado individual, então a insuficiência converte-se em falha moral ou psíquica: falta de esforço, de foco, de disciplina, de “autocontrole”. A psicanálise oferece uma chave importante: esse processo fortalece um superego (instância de exigência e punição) alinhado ao imperativo do desempenho. Não se trata apenas de “cobrança”; trata-se de um regime de injunção permanente (“seja produtivo”, “seja resiliente”, “otimize-se”), no qual a insuficiência produz vergonha e autocondenação.

Nesse contexto, as chamadas “competências socioemocionais”, quando acopladas à lógica do desempenho individualizado, podem funcionar como uma tecnologia de responsabilização subjetiva: em vez de abrir espaço institucional para o sofrimento e o conflito, elas frequentemente reconfiguram o problema como déficit de autorregulação do indivíduo, convidado a ajustar-se ao sistema que o precariza. Em termos clínico-sociais, isso aumenta o risco de que a frustração seja vivida como humilhação, e a humilhação, por sua vez, como ferida narcísica intolerável. A violência, em certas trajetórias, aparece como tentativa delirante de reparar essa ferida por meio de uma inversão: do lugar de “invisível” ou “fracassado” para o lugar de agente absoluto do terror, capaz de impor ao outro o medo e a marca de sua existência.

2.4.3. *Desmonte do espaço público e colapso do “comum” como operador psíquico*

O ponto central do argumento é que o neoliberalismo não desmonta apenas políticas: ele corrói o “comum” como um operador psíquico indispensável à constituição do sujeito. O espaço público — como instância de partilha, mediação do conflito, direitos, linguagem comum e reconhecimento impessoal (cidadania) — funciona, do ponto de vista psicanalítico, como um terceiro simbólico que limita a captura do eu pelas lógicas privadas de competição, consumo e comparação, oferecendo referências para pertencimento, reconhecimento e sublimação. Quando a escola é reorganizada pelo dispositivo currículo padronizado–proficiência (avaliação central, currículo reduzido ao mensurável e gestão por metas/ranqueamentos) , e quando o estudante passa a ser interpelado como “empreendedor de si mesmo” no interior de um mercado educacional desigual que produz “currículo-mercadoria” e “aluno-cliente” , a experiência do comum rarefaz-se: o outro deixa de ser parceiro de convivência e converte-se em concorrente; a

diferença deixa de ser trabalhada e passa a ser hierarquizada; e a sala de aula, antes comunidade de linguagem, torna-se ambiente de aferição e classificação. Nessa chave, a escola passa a operar como um dispositivo de governo (no sentido foucaultiano) que conduz condutas por métricas e responsabilização, ao mesmo tempo em que consolida uma hegemonia (no sentido gramsciano) ao naturalizar como “bom senso” pedagógico a redução do direito à educação ao desempenho mensurável.

Em especial, para a psicanálise, essa erosão é grave porque o comum funciona como um terceiro termo simbólico: algo que excede o indivíduo e a relação dual (eu–outro), oferecendo uma referência compartilhada (regras, sentidos, fins, narrativas) capaz de conter e canalizar o conflito. Sem esse terceiro termo, a vida psíquica tende a oscilar entre dois polos: (a) retraimento e indiferença, como defesa contra o excesso de comparação e julgamento; (b) confrontos diretos, desmedidos, nos quais o outro aparece como obstáculo absoluto ou inimigo. Em outras palavras: quando as instituições deixam de oferecer formas públicas de elaboração, o conflito tende a recair no registro da violência (física, verbal, simbólica) ou no registro do colapso subjetivo.

Vale dizer que o perpetrador de um ataque à escola pode emergir da simbiose entre duas respostas psíquicas aparentemente opostas — esses dois polos (a e b) —, mas estruturalmente complementares, produzidas pelo colapso das mediações institucionais: o retraimento e o confronto. O retraimento indiferente pode funcionar como defesa frente ao excesso de comparação, julgamento e desqualificação simbólica, levando o sujeito a retirar-se do laço social, a anestesiar os afetos e a silenciar a palavra. Esse movimento, contudo, não elimina o conflito; apenas o acumula. Na ausência de formas públicas de elaboração — isto é, de dispositivos institucionais capazes de transformar o mal-estar em linguagem, reconhecimento e mediação —, o sofrimento retraído pode retornar sob a forma de confronto desmedido, no qual o outro passa a ser percebido como obstáculo absoluto ou inimigo. Nesse sentido, o ato agressivo pode não representar uma ruptura com o isolamento anterior, mas sua continuidade por outros meios: a indiferença defensiva pode converter-se em violência ativa quando já não há um terceiro simbólico que sustente o conflito. Assim, a violência extrema pode ser compreendida menos como explosão súbita e mais como efeito de um processo prolongado de desamparo institucional, em que retraimento e ataque se articulam como duas faces de um mesmo empobrecimento do laço social.

Escola como dispositivo de sublimação coletiva e o “falhar” institucional

Sob a racionalidade neoliberal, a escola tende a se apresentar como um dispositivo de sublimação coletiva progressivamente esvaziado. Sublimar não se reduz à simples contenção ou canalização comportamental; trata-se de um trabalho psíquico e social por meio do qual a energia pulsional encontra destinos simbolicamente mediados, culturalmente compartilhados e socialmente reconhecidos. Em determinadas condições institucionais, a escola pode oferecer tais destinos: a linguagem e a escrita, o conhecimento científico, a arte, o esporte, o debate público, o trabalho coletivo, a participação estudantil, os espaços de escuta e a mediação dos conflitos. Não se trata de afirmar que a escola “cure” o mal-estar constitutivo, mas que ela pode transformá-lo em experiência elaborável, inscrita no tempo, na palavra e no laço social.

Quando a escola é convertida em um aparato de adestramento cognitivo utilitarista — reduzida às áreas avaliáveis e submetida à lógica das metas, dos índices e do ranqueamento —, ela passa, entretanto, a falhar precisamente naquilo que escapa à métrica: o trabalho simbólico. O sujeito que não performa segundo os critérios hegemônicos não apenas aprende menos; ele perde lugar. E perder lugar, do ponto de

vista psicanalítico, significa perder inscrição simbólica, isto é, perder o reconhecimento mínimo de que sua existência tem valor para o coletivo. Essa invisibilização produz ressentimento, mas, sobretudo, produz desamparo: não há um outro confiável a quem dirigir a palavra, nem uma instância mediadora capaz de sustentar a travessia do conflito e do mal-estar.

Do sofrimento ao sintoma social: ressentimento, segregação e passagem ao ato

Os relatórios analisados mostram que muitos perpetradores experienciam isolamento e ressentimento, e que seu sofrimento pode ser capturado por redes extremistas que oferecem pertencimento e linguagem. A psicanálise permite qualificar esse ponto: a captura não é somente “doutrinação”; ela opera porque oferece uma resposta para o desamparo subjetivo: um modo de nomear a dor, um inimigo, uma identidade, um roteiro de ação e, sobretudo, um pertencimento. Quando o comum se dissolve, proliferam pertencimentos fechados, identidades rígidas e lógicas de segregação (“nós” contra “eles”), que simplificam a complexidade do mal-estar e autorizam a destrutividade como forma de “solução”.

Nessa chave, a violência escolar extrema pode ser lida como expressão-limite de uma crise do laço social: a passagem ao ato violento emerge quando a palavra falha, quando o simbólico não encontra suporte institucional, e quando o sujeito não dispõe de mediações para suportar a falta, a frustração e a diferença. O ataque aparece, então, como ato que tenta instaurar sentido pelo terror: inscrever o sujeito no mundo por uma marca absoluta, ainda que destrutiva e autodestrutiva. Isso também ajuda a compreender por que tais eventos produzem “grande comoção” e funcionam como mensagens sociais: não são apenas crimes, mas sintomas de uma ordem que, ao reduzir a vida ao cálculo e ao desempenho, devolve a muitos sujeitos a experiência de não ter lugar.

Implicações para a análise e para o enfrentamento da barbárie

A consequência analítica é direta: enfrentar a violência escolar extrema exige mais do que protocolos de segurança; exige reconstruir as condições institucionais do laço social. No plano das políticas educacionais, isso implica reverter o movimento que transforma o direito coletivo em responsabilidade individual — isto é, deslocar o centro da política do “resultado” para as condições públicas de escolarização, de pertencimento e de experiência comum. No plano da vida escolar, implica recolocar a escola como espaço de palavra, de mediação e de reconhecimento: criar e proteger tempos e lugares de elaboração do conflito (gestão democrática da escola, práticas restaurativas, assembleias, grêmios, círculos de diálogo, escuta qualificada), fortalecer a dimensão coletiva do currículo (arte, humanidades, projetos comuns) e recusar a psicologização individualizante do sofrimento (que converte desigualdades e humilhações institucionais em “déficits socioemocionais”).

Se a escola é antagonista da lógica do individualismo possessivo, isso não significa idealizá-la como lugar harmonioso, mas recolocá-la como instituição pública capaz de sustentar o real — isto é, o conflito, a falta, a diferença, o mal-estar — sem precisar expulsá-lo para a violência. Em síntese: a psicanálise, articulada à crítica do neoliberalismo já desenvolvida, permite compreender que a barbárie não é um acidente externo à escola, mas um efeito social quando a escola deixa de ser comum, deixa de ser laço, e passa a ser apenas métrica.

Alternativas de ação e a retomada do direito à educação como proteção da escola

A formulação de alternativas de ação frente à violência escolar extrema não pode ser reduzida a respostas emergenciais ou à adoção de dispositivos securitários que transformem a escola em fortaleza, sem rede, sem comunidade e sem palavra. Os relatórios oficiais (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2022; Cara, 2023) e o estudo (Pellanda & Abramovay, 2025) que baseiam este artigo indicam com clareza que os ataques não são fenômenos fortuitos, mas expressões agudas de crises prolongadas que desorganizam o sentido da escola como lugar de pertencimento, vínculo e proteção social. Enfrentar a violência extrema exige, portanto, reconstruir o estatuto público da escola, e isso só é possível repondo o direito à educação como fundamento estruturante da política educacional, negando a redução operada pelo direito à aprendizagem.

Ao converter o direito à educação em direito à aprendizagem, o neoliberalismo substituiu um direito coletivo por uma lógica individual de desempenho, produzindo uma escola que não se organiza mais pelo cuidado, pelo comum e pela universalidade do acesso à cultura, mas pela competição, mensurabilidade e responsabilização individual (especialmente de alunos e professores). Tal conversão esvazia a função política da educação, definindo os estudantes não como cidadãos em formação, mas como empreendedores de si. A subordinação da educação à racionalidade econômica faz com que a escola perca “sua justificativa pública e humana” e passe a atender critérios de produtividade, utilidade e eficiência técnica. A violência extrema emerge, também, como sintoma dessa perda: quando a escola deixa de ser espaço público, ela deixa de processar o conflito e de proteger.

Desse modo, as alternativas de ação não podem reforçar a despolitização neoliberal da educação. Devem, inversamente, realinhar a proteção escolar à revalorização da educação como direito social, o que significa reposicionar a escola como instituição que acolhe conflitos, transforma angústias em linguagem e sustenta laços sociais, ao invés de desamparar e atomizar sujeitos. Com essa orientação, os relatórios apontam quatro eixos de políticas transformadoras:

Reconstituição da escola como comunidade de convivência e pertencimento

Os ataques são precedidos, segundo as pesquisas, por trajetórias de isolamento, invisibilidade e humilhação escolar. Muitos jovens experimentam a instituição como lugar de indiferença, ausência de escuta e precariedade relacional, sendo posteriormente capturados por redes extremistas que lhes oferecem pertencimento e narrativa para o ressentimento. A prevenção, assim, não é vigilância, mas produção de vínculo, o que requer ações como:

- protocolos de acolhimento psíquico-relacional, sem patologização, voltados à escuta, mediação e inclusão;
- participação estudantil deliberativa, com conselhos, assembleias e gestão democrática da convivência;
- políticas permanentes de mediação de conflitos e justiça restaurativa, rejeitando o punitivismo escolar;
- projetos coletivos (artísticos, científicos, culturais) que deem visibilidade a todas as existências escolares.

Essas ações só são possíveis em um modelo que não trate os estudantes como competidores, mas como sujeitos de direitos. Retomar o direito à educação significa,

portanto, recolocar a socialização e a convivência no centro da política escolar, e não a *performance*.

Disputa ética no espaço digital e combate ao extremismo juvenil

O relatório de 2023 revela que a sectarização não ocorre como fenômeno individual, mas em comunidades virtuais que ensinam, incentivam e legitimam massacres (CARA, 2023). Essas redes produzem pertencimento, reconhecimento e estética do ódio. O enfrentamento, portanto, deve assumir o digital não apenas como risco, mas como campo de disputa educativa e democrática, o que implica:

- observatórios escolares de sectarização digital, integrando pesquisadores, docentes e trabalhadores da saúde;
- educação crítica das mídias como política curricular, articulada a ética, história, filosofia e artes;
- protocolos de denúncia e cooperação com plataformas digitais, com responsabilização destas;
- produção de conteúdos educativos antimisoginia, antirracistas e democráticos, que disputem sentidos com os espaços extremistas.

Tais ações são incompatíveis com a escola neoliberal, reduzida à proficiência mensurável. Exigem política pública de cultura democrática, impossível quando a educação é tratada como mercado.

Intersetorialidade na proteção: educação, saúde, assistência e cultura

Os relatórios insistem que a escola não pode ser responsabilizada isoladamente pela prevenção. A proteção não é tarefa da gestão escolar, mas política de Estado, que deve articular educação, segurança, saúde mental, cultura e assistência social. São recomendadas:

- redes municipais permanentes de prevenção, articulando secretarias diversas e conselhos tutelares;
- protocolos de encaminhamento não patologizantes, evitando abandono institucional de jovens vulneráveis;
- formação intersetorial obrigatória para servidores públicos, para conhecer sinais, trajetórias e contextos de risco.

Sem direito à educação como política estrutural, tais vínculos intersetoriais tornam-se paliativos. Só há rede quando o direito é social; quando o direito é desempenho, o jovem fracassa sozinho.

Proteção e cuidado como fundamento da educação pública

Ao adotar o direito à aprendizagem como núcleo das políticas educacionais, o Brasil transformou a escola em avaliadora e não protetora. A barbárie emerge quando a instituição perde a função de acolher, escutar e simbolizar o sofrimento. A proteção escolar não é disciplina, não é vigilância e não é punição: é direito relacional, sustentado pela presença adulta significativa, por vínculos sociais e pela legitimidade pública da instituição.

Retomar o direito à educação significa reconstruir a escola como espaço público do comum, onde o sofrimento encontra palavra e não armas; onde o conflito encontra mediação e não ódio; onde o jovem encontra lugar e não anonimato.

As alternativas de ação contra a violência extrema não são, portanto, extensões da lógica neoliberal do desempenho, mas sua antítese. Prevenir massacres escolares exige restaurar a educação como direito social, público e relacional, recolocando a escola como espaço de proteção, convivência e democracia.

Clima escolar, mediação de conflitos e laço social: fundamentos psicanalíticos e políticos da proteção escolar

O enfrentamento da violência escolar extrema no Brasil exige deslocar o debate para além dos campos da segurança pública e da medicalização dos estudantes. Os Relatórios do Ministério da Educação (Cara, 2023) e do estudo “Lembrar é Reagir” (Pellanda & Abramovay, 2025) convergem ao afirmar que a raiz do problema não está apenas na circulação de armas, no extremismo digital ou na ausência de vigilância policial, mas na fragilização do sentido público da escola como lugar de convivência, reconhecimento e proteção institucional.

O Relatório do MEC caracteriza os ataques como expressões agudas de crises prolongadas das relações escolares e das condições sociais que afetam a juventude, embora só ganhem atenção pública quando resultam em letalidade. Já o estudo Lembrar é Reagir enfatiza que a violência extrema não nasce repentinamente, mas emerge de trajetórias escolares marcadas por invisibilidade, exclusão e hostilidade não simbolizadas, que deixam o jovem sem lugar no laço social escolar.

Nesse sentido, prevenir a violência extrema não é questão apenas de segurança física, mas de reconstrução do laço social na escola, o que implica compreender o clima escolar e a mediação de conflitos como fundamentos políticos do direito à educação, e não como dispositivos administrativos ou “recursos didáticos complementares”.

4.1 Clima escolar: da gestão da ordem à produção do vínculo

A noção de *clima escolar* tende a ser interpretada, nas políticas educacionais sob lógica neoliberal, como gestão da disciplina para garantir “melhores condições de aprendizagem”. Esse enfoque reduz o clima a variável instrumental do desempenho e da proficiência, submetendo a convivência escolar ao objetivo produtivista.

Por contraste, os três relatórios rejeitam essa redução (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2022; Cara, 2023; Pellanda & Abramovay, 2025). Os três apontam que o clima escolar é dimensão estruturante da proteção, porque nele se produzem — ou rompem — os vínculos simbólicos entre os sujeitos. O clima não é “atmosfera”, mas como a escola nomeia, escuta, reconhece, regula conflitos e atribui existência pública aos estudantes.

Isso significa que, do ponto de vista ético e psicanalítico, o clima escolar diz respeito a se a instituição assume a função de Outro simbólico, isto é, se é capaz de reconhecer o sujeito e legitimá-lo como parte de uma comunidade. Em ambientes marcados por indiferença, arbitrariedade, discriminação, humilhação ou hipercompetitividade, o estudante pode experimentar a instituição como lugar de exclusão — uma exclusão que não necessariamente expulsa, mas que não acolhe.⁵

⁵ O objetivo deste parágrafo é afirmar que o clima escolar não é apenas um conjunto de relações interpessoais agradáveis ou desagradáveis, mas diz respeito a uma função simbólica profunda da instituição escolar. Do ponto de vista psicanalítico, a escola pode — ou não — ocupar o lugar de Outro simbólico, isto é, a instância que representa a lei, a linguagem, o reconhecimento e os limites que permitem ao sujeito constituir-se como parte de um coletivo. Quando a escola assume essa função, ela reconhece o estudante como alguém que tem lugar, palavra e valor na comunidade escolar, mesmo em meio a conflitos, erros e diferenças.

Essa experiência de não reconhecimento aparece recorrentemente nos perfis analisados em *Lembrar é Reagir* (Pellanda & Abramovay, 2025), em que o jovem acumula experiências de fracasso, silenciamento, racismo, misoginia, LGBTfobia ou *bullying* naturalizado. Esses fatores, quando não simbolizados pela escola, não desaparecem: convertem-se em ressentimento desconectado da linguagem, tornando-se matéria disponível para a captura extremista.

Assim, o clima escolar protege não porque é pacífico, mas porque produz pertencimento, a partir da palavra e do vínculo.

Mediação de conflitos: elaborar, e não suprimir

Os três relatórios convergem ao afirmar que práticas punitivistas e expulsórias — como suspensões reiteradas, transferências compulsórias, medicalização ou encaminhamentos sem trabalho institucional — agravam sentimentos de injustiça e desfiliação escolar. Por isso, recomendam políticas permanentes de mediação de conflitos e justiça restaurativa, não como “recurso humanizador”, mas como estrutura política da escola democrática.

A mediação, segundo as três publicações, não se reduz a apaziguar ou pacificar, mas a reconhecer o conflito como experiência educativa e cidadã, onde a fala tem efeito de transformação. Trata-se de:

- inscrever o conflito na linguagem;
- possibilitar a responsabilização sem expulsão;
- construir reparação sem humilhar;
- produzir pertencimento sem condescendência.

Do ponto de vista psicanalítico, o que é dito deixa de ser atuado⁶. Quando a escola nega espaço para elaboração simbólica, o conflito retorna como ato e, em casos extremos, como ato letal.

Laço social e captura extremista: a comunidade que substitui a escola

Por outro lado, quando o clima escolar é atravessado por indiferença, arbitrariedade, discriminação, humilhação ou competição extrema, a instituição deixa de exercer essa função simbólica. Nesses casos, o estudante pode permanecer fisicamente na escola, mas vivenciá-la como um espaço de exclusão simbólica: não é expulso formalmente, mas também não é reconhecido, escutado ou legitimado. Trata-se de uma exclusão silenciosa, que se manifesta na ausência de pertencimento, de mediação e de reconhecimento, produzindo desamparo psíquico e fragilização do laço social.

⁶ A frase “o que é dito deixa de ser atuado” significa que aquilo que pode ser colocado em palavras não precisa ser descarregado por meio da ação, especialmente da ação violenta, impulsiva ou sintomática. Na psicanálise, atuar (*acting out* ou *passagem ao ato*) ocorre quando um conteúdo psíquico — conflito, angústia, ódio, vergonha, desejo — não encontra lugar na linguagem e, por isso, é expresso diretamente no corpo ou no comportamento. Quando o sujeito não consegue dizer, ele tende a fazer. Assim, dizer implica simbolizar: transformar uma experiência bruta, pulsional ou traumática em linguagem, inserindo-a no campo do Simbólico (da palavra, da lei, do laço social). Ao ser dita, a experiência pode ser reconhecida, mediada, escutada e elaborada — o que reduz a necessidade de atuação. Em termos institucionais (como na escola), a frase aponta que espaços de escuta, palavra e mediação funcionam como dispositivos de prevenção da violência: quando o conflito encontra lugar na fala, ele não precisa aparecer como agressão, destruição ou ruptura. Onde a palavra falha, o ato tende a ocupar seu lugar.

Os estudos também demonstram que ataques extremos não são atos de isolamento absoluto. Pelo contrário, são produzidos em comunidades digitais de pertencimento extremista, onde o ressentimento desamparado encontra:

- linguagem;
- causa;
- reconhecimento;
- instruções técnicas;
- identidade coletiva.

Daí o ponto crucial: antes do ataque, há laço. Um laço perverso, mas um laço. O jovem encontra lugar no mundo não pela integração democrática e cidadã, mas pela inscrição violenta e por uma espécie de solidariedade destrutiva. O extremismo oferece o que a escola falhou em sustentar: identidade reconhecida socialmente, ainda que pela via destrutiva.

Isso impõe uma consequência pedagógica central: não basta romper redes extremistas; é preciso disputar o campo do pertencimento. A escola precisa voltar a oferecer laço significativo, contraditório, plural, onde a palavra seja mais potente do que a arma. E isso é impossível sob o paradigma neoliberal.

Retomar o direito à educação como direito ao laço

Aqui, os relatórios convergem com a crítica teórica às políticas neoliberais discutida anteriormente neste trabalho: a escola só pode proteger se exerce sua função pública de produzir laço social. O direito à educação, nesse sentido, não é “direito de aprender conteúdos”, mas direito de existir no espaço público e de apropriar-se da cultura.

Retomar o direito à educação significa:

- garantir currículo enquanto bem cultural comum, e não reduzido à proficiência;
- abolir a culpabilização individual do fracasso, deslocando a responsabilidade para as condições institucionais;
- reconhecer o sofrimento como questão política, e não como defeito psicológico individual;
- fortalecer o clima escolar como política de Estado, não como estratégia gerencial.

A prevenção da violência extrema depende, portanto, da recusa da escola gerencial — que expulsa pelo desempenho — e da reconstrução da escola pública como espaço de mediação, cultura, cidadania e escuta.

Uma escola protegida não é a mais vigiada. É a que reconhece, escuta e simboliza o sujeito. O laço social não é adorno; é a condição de existência da escola democrática. Sem direito à educação entendido como direito ao vínculo, a barbárie encontra voz, comunidade e arma.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, buscamos sustentar a tese de que a violência escolar extrema, tal como se vem configurando no Brasil nas últimas décadas, não pode ser compreendida como desvio isolado ou mera sucessão de eventos trágicos, atribuíveis exclusivamente a patologias individuais, “falhas familiares” ou à difusão de discursos extremistas nas redes. A partir do relatório do Ministério da Educação sobre ataques de violência extrema às escolas (Cara, 2023) e do estudo *Lembrar é Reagir*, produzido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação em parceria com a FLACSO Brasil (Pellanda & Abramovay, 2025), torna-se evidente que esses episódios expressam crises sociais prolongadas que atravessam a escola, a juventude e a própria política educacional.

O primeiro movimento deste trabalho consistiu em conceituar a violência escolar extrema, distinguindo-a das violências cotidianas presentes nas instituições de ensino. A partir dos relatórios, adotou-se a definição de ataques planejados, com intenção de matar e produzir comoção pública, em geral cometidos por estudantes ou ex-estudantes, configurando um híbrido entre *rampage shooting* (ataque à instituição como um todo) e *targeted shooting* (vingança contra alvos específicos). Essa definição evidencia o caráter simbólico desses atos: não se trata apenas de ferir pessoas, mas de atingir a escola como instituição pública, espaço de sociabilidade e de produção de futuro.

Em um segundo movimento, articulamos esse fenômeno ao processo de neoliberalização da política educacional, tomando como referência a análise de Daniel Cara sobre a subordinação da educação à racionalidade econômica e à teoria do capital humano. Mostrou-se como, no Brasil, o deslocamento do direito à educação para o chamado “direito à aprendizagem” não é um mero ajuste terminológico, mas um giro político: um direito social, coletivo e relacional — que envolve acesso, permanência, condições materiais, projeto cultural e formação humana — passa a ser traduzido em resultados individuais, medidos por avaliações padronizadas e convertidos em indicadores de proficiência.

Esse giro materializa-se no sistema currículo padronizado-proficiência: avaliações externas em larga escala (como o SAEB), índices sintéticos de desempenho (IDEB), currículos referenciados à mensurabilidade (BNCC) e reformas como o Novo Ensino Médio, que estreitam a finalidade da escola à formação de “capital humano” eficiente, flexível e adaptável rumo ao empreendedor de si mesmo. Nessa gramática, o direito à aprendizagem, apresentado como avanço, acaba por funcionar como face neoliberal do direito à educação, pois:

- desloca a responsabilidade do Estado para o indivíduo (aluno, professor, escola);
- psicologiza e moraliza o fracasso escolar, transformando desigualdades estruturais em “falta de esforço” ou “déficit socioemocional”;
- converte a escola em arena competitiva, onde poucos “performam” e muitos são silenciosamente descartados.

Ao mesmo tempo, à medida que a política educacional se organiza em torno da *performance* e da responsabilização, o papel protetivo da escola se fragiliza. A instituição deixa de ser referência de pertencimento, laço e reconhecimento para se tornar, muitas vezes, cenário de humilhação, pressão por resultados e invisibilidade dos mais vulnerabilizados — pobres, negros, indígenas, LGBTQIAPN+, estudantes com deficiência etc. O estudo *Lembrar é Reagir* mostra que muitos autores de ataques acumulam histórias de fracasso e exclusão simbólica, sem que tenham sido oferecidos espaços institucionais de escuta e elaboração, antes de serem capturados por comunidades extremistas on-line.

É nesse ponto que se torna decisivo recuperar o direito à educação em sua acepção plena, isto é, como direito de todas e todos a ingressar em um mundo comum, por meio da escola, em condições de igualdade — mundo feito de saberes, memória histórica, artes, ciências, direitos humanos, debate político e convivência democrática. A educação, assim compreendida, não se reduz à aquisição de competências úteis ao mercado; ela é experiência de laço social. Recolocar o direito à educação no centro da agenda é romper com a captura neoliberal que o reconfigura como mera garantia de aprendizagem mensurável.

Daí decorre o terceiro eixo deste artigo: a centralidade do clima escolar, da mediação de conflitos e do laço social como fundamentos psicanalíticos e políticos da proteção escolar. Os relatórios convergem ao afirmar que a prevenção da violência extrema exige programas robustos de:

- gestão democrática e participação estudantil, com fortalecimento de grêmios, conselhos e coletivos, sobretudo de grupos historicamente vulnerabilizados;
- convivência escolar e mediação de conflitos, com destaque para a justiça restaurativa e para programas de intervenção no clima escolar;
- educação em direitos humanos, enfrentamento ao racismo, misoginia e demais discriminações, e implementação efetiva das leis que tratam de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena;
- saúde mental e apoio psicossocial, com fortalecimento da RAPS, dos CAPS I, de equipes multiprofissionais nas escolas (Lei 13.935/2019) e redução do estigma sobre o sofrimento psíquico.

Essas ações não são acessórias. Elas redefinem a função da escola: de lugar onde se cobra resiliência individual para suportar a precarização, para espaço público que assume a tarefa de sustentar o sofrimento, o conflito e a diferença na forma da palavra e do vínculo, e não da violência.

Ao articular esses elementos, defendemos, em síntese, três teses:

1. A violência escolar extrema é um produto sectário de um processo de desproteção social e educacional, agravado pela racionalidade neoliberal que converte a escola em máquina de desempenho e abandona sua função de mediação simbólica do mal-estar juvenil.
2. O direito à aprendizagem, tal como hegemônico nas reformas recentes, é insuficiente e, em muitos aspectos, cúmplice da desproteção, pois contribui para deslocar o foco do direito coletivo à educação para o mérito individual, legitimando a exclusão silenciosa dos que não performam.
3. A prevenção da violência extrema exige retomar o direito à educação como direito ao laço, o que implica fortalecer clima escolar democrático, mediação de conflitos, saúde mental articulada à escola, educação em direitos humanos e políticas de convivência, bem como disputar o espaço digital contra as redes de extremismo.

Em termos de políticas públicas, isso significa que medidas emergenciais de segurança física – embora necessárias – são radicalmente insuficientes. A instalação de câmeras, detectores de metal ou policiamento ostensivo não atinge as causas estruturais do problema e, em muitos casos, reforça lógicas de medo, vigilância e criminalização da juventude, sem oferecer pertencimento. O que os relatórios do MEC e da Campanha/FLACSO indicam, em consonância com a crítica às reformas neoliberais, é que a verdadeira “escola segura” não é a mais blindada, mas a mais democrática: aquela em que estudantes têm voz, em que docentes são valorizados e têm condições de trabalho, em que o currículo faz sentido para a vida social e política, em que o sofrimento não é privatizado, mas reconhecido como questão coletiva.

Concluimos, portanto, que enfrentar a barbárie dos ataques às escolas exige enfrentar, ao mesmo tempo, a barbárie de um projeto educacional que transforma direito em desempenho e sujeito em capital humano. Retomar o direito à educação — contra sua redução ao direito à aprendizagem meritocrática — é condição para que a escola volte a ser espaço de proteção, de palavra e de futuro. Sem isso, qualquer política de prevenção permanecerá superficial, atuando sobre os sintomas sem tocar na estrutura que produz, isola e arma o mal-estar juvenil.

Em última instância, o que está em disputa não é apenas a segurança das escolas, mas o tipo de sociedade que queremos produzir com elas: uma sociedade organizada pela competição, pelo cálculo e pela descartabilidade, ou uma sociedade que reconhece na escola o lugar privilegiado do comum, do laço e da dignidade de todas as infâncias e juventudes.

Referências

- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Senado Federal.
- Campanha Nacional pelo Direito à Educação. (2022). *O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: Ataques às escolas e alternativas para a ação governamental*.
https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Relatorio_ExtremismoDeDireitaAtaquesEscolasAlternativasParaAcaoGovernamental_RelatorioTransicao_2022_12_11.pdf
- Cara, D. (2019). Contra a barbárie, o direito à educação. In F. Cássio (Org.), *Educação contra a barbárie: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar* (pp. 24-31). Boitempo.
- Cara, D. (2023). *Ataques às escolas no Brasil: Análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental*. Ministério da Educação.
- Cara, D. (2025). Estado, economia e educação: Racionalidades em disputa e o caso brasileiro. In C. Boto, D. Cara, & V. M. Santos (Orgs.), *Desafios e reinvenções da escola pública* (pp. 48-84). FEUSP.
- Elias, A. F. D. M. R. (2018). *Do planejamento educacional à gestão por incentivos: Percursos da economia da educação e seus rastros neoliberais* [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Foucault, M. (2008). *The birth of biopolitics: Lectures at the Collège de France, 1978-1979*. Palgrave Macmillan.
- Gramsci, A. (2023). *Cadernos do cárcere: O Risorgimento, notas sobre a história da Itália* (Vol. 5). Civilização Brasileira.
- Pellanda, A., & Abramovay, M. (Orgs.). (2025). *Para lembrar e reagir: Desenhando futuros possíveis a partir da ressignificação dos ataques de violência extrema contra escolas no Brasil*. [E-book] Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO).

Citação/Citation: Cara, D.; Pellanda, A. (2025). *Violência escolar extrema no Brasil: o impacto do neoliberalismo, na atomização do sujeito e da erosão do laço social*. *Trivium: Estudos Interdisciplinares* (Ano XVII, no.esp.), pp. 89-108.

Recebido em: 13/09/2025
Aprovado em: 01/11/2025