



**Fernando César Bezerra de Andrade** – Universidade Federal da Paraíba  
**Catarina Carneiro Gonçalves** – Universidade Federal de Pernambuco  
**Maria Clara Sena da Silva** – Universidade Federal da Paraíba  
**Vital Fabrício do Nascimento** – Universidade Federal da Paraíba

## **PANDEMIA E MASSACRES EM ESCOLAS: SACUDINDO RAÍZES DA CULTURA DE VIOLÊNCIA**

*PANDEMIC AND SCHOOL MASSACRES; SHAKING THE ROOTS OF CULTURE OF VIOLENCE*

### **RESUMO**

Com um tom ensaístico, neste artigo objetivamos refletir sobre a cultura de violência que reside nos fundamentos de dois fenômenos aparentemente tão distintos, mas por ela aproximados: a pandemia de Covid-19, em curso, e os massacres em escolas. Após evidenciarmos alguns elementos em comum a esses eventos, que convergem para o reconhecimento da violência na cultura contemporânea, caracterizamos-a como enraizada em desigualdades socioeconômicas e identitária, forjadas historicamente para manter trocas econômicas e simbólicas injustas, e, ainda assim, naturalizadas por processos de significação, como aqueles educacionais – inclusive os escolares. Assim, a cultura é o terreno em que as violências são reproduzidas simbolicamente e materialmente, levando à recorrente possibilidade de sua justificação acrítica e das práticas de conservação de hierarquias desumanizadoras. Quanto à escola e sua tarefa educativa, os dispositivos simbólicos – particularmente preconceitos, estigmas e desengajamentos morais, criados para sustentar as desigualdades, são apontados como conteúdos a serem explicitados, a partir das rotinas e relações escolares mais

automatizadas, e criticados pelo debate e reflexão, com vistas a superar práticas de violência. Resta, ao final, porém, o problema do alcance e da profundidade dos impactos que as práticas escolares conseguem promover no sentido da mudança que a humanização ética exige.

**Palavras-chave:** Pandemia. Massacres em escolas. Cultura de violência.

### **ABSTRACT**

We aim, with an essayist mode, to reflect on the culture of violence that lies in the foundations of two phenomena so distinct apparently, but approximated by that culture: the ongoing Covid-19 pandemic and the school massacres. After highlighting some elements in common to these events, which converge to the recognition of violence in contemporary culture, this one is characterized as rooted in socioeconomic and identity-based inequalities, historically forged to maintain unfair economic and symbolic exchanges, and yet naturalized by processes of significance, such as educational ones - including those schools. Thus, culture is the terrain on which violence is symbolically and materially reproduced, leading to the recurring possibility of its uncritical justification and the conservative



**Fernando César Bezerra de Andrade** – Universidade Federal da Paraíba  
**Catarina Carneiro Gonçalves** – Universidade Federal de Pernambuco  
**Maria Clara Sena da Silva** – Universidade Federal da Paraíba  
**Vital Fabrício do Nascimento** – Universidade Federal da Paraíba

practices of dehumanizing hierarchies. As for the school and its educational task, the symbolic devices – specially prejudices, stigmas and moral disengagements, created to sustain inequalities, are pointed out as contents to be made explicit from the more automatical school routines and relationships, and then criticized by the debate and reflection, in order to overcome

violence practices. In the end, however, there remains the problem of the scope and depth of the impacts that school practices promote in the sense of the change that ethical humanization requires.

**Keywords:** Pandemic. School massacres. Culture of violence

“Na vida, nada é mais importante do que a saúde”  
 Menandro, citado por Tosi (2000, p.350)

“O ser humano é o lobo do outro ser humano”  
 Plauto, citado por Tosi (2000, p.538)



Podemos afirmar que pandemia e massacres em escolas têm em comum vários aspectos: como indica a etimologia do primeiro substantivo, “pan” e “demos” vêm do grego que, traduzido livremente, juntos, significam “todos os povos” ou “todas as pessoas”; a segunda palavra, por sua vez, deriva de um antigo verbo do francês medieval (“macecre”), sinônimo de “abater” (originalmente, animais, alcançando o significado de carnificina humana a partir do século XVI). Assim, uma pandemia e um massacre implicam no envolvimento de muitas pessoas, que, por sua vez, são exterminadas, abatidas, mortas. Esses eventos são geralmente percebidos como terríveis por representarem uma ameaça inesperada, intensa e abrupta à vida e aos modos de interação social, para a qual as pessoas envolvidas não estão preparadas.

Revista Educare, João Pessoa, PB, v. 4, n. 2, p. 1-25, ago./dez. 2020.  
 Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare>>.



**Fernando César Bezerra de Andrade** – Universidade Federal da Paraíba  
**Catarina Carneiro Gonçalves** – Universidade Federal de Pernambuco  
**Maria Clara Sena da Silva** – Universidade Federal da Paraíba  
**Vital Fabrício do Nascimento** – Universidade Federal da Paraíba

No caso da pandemia de Covid-19, uma doença recente e de quadro clínico variadíssimo – indo de casos assintomáticos à morte, geralmente por problemas respiratórios agudos –, sabemos pouquíssimo: a experiência e o conhecimento científico já produzidos evidenciam ser o coronavírus SARS-CoV-2 altamente infeccioso e consideravelmente mortífero. Atravessando os continentes da Ásia até as Américas, chegando ao Brasil.

Por sua vez, a julgar pelos números divulgados pela BBC News Brasil (2015), numa década os Estados Unidos da América tiveram “mais mortos em massacres do que em ataques terroristas”, estes últimos tidos como justificativa para manter o argumento favorável ao armamentismo naquele país. Mais precisamente em instituições educativas estadunidenses, num período de apenas três anos (2012-2015), nada menos que 45 massacres ocorreram! E se o país norte-americano não é o único a registrar massacres em escolas e universidades, é nele que tais tragédias mais se dão<sup>1</sup>.

Mas não só o grande número de mortos e a suspensão da rotina, provocando a surpresa, articulam esses vocábulos na contemporaneidade. Ambos são eventos impactantes, geradores de reações paradoxais: desde o horror e o esforço sério para compreendê-los e superá-los até a negação e a banalização na produção da morte, provocando, por sua vez, diferentes explicações – e não só as do plano científico (ainda pouco desenvolvido e sofrendo com ataques irracionalistas): há também teorias de caráter reducionista e mirabolante que buscam causas espirituais (a pandemia é vista como “praga” ou “castigo divino”, associado ao desrespeito às leis de Deus, enquanto os perpetradores de massacres são pensados como “endemoninhados” como querem

---

<sup>1</sup> No Brasil, por sua vez, Gonçalves, Silva e Nascimento (2020) anunciam terem ocorrido seis massacres em escolas da Educação Básica até 2019.



**Fernando César Bezerra de Andrade** – Universidade Federal da Paraíba  
**Catarina Carneiro Gonçalves** – Universidade Federal de Pernambuco  
**Maria Clara Sena da Silva** – Universidade Federal da Paraíba  
**Vital Fabrício do Nascimento** – Universidade Federal da Paraíba

fundamentalismos religiosos); teorias da conspiração (“o SARS-CoV-2 foi criado em laboratório pelos comunistas chineses para dominarem o ‘mundo livre’”); ou, simplesmente, teorias acrílicas, que reduzem os massacres a efeitos de problemas psicopatológicos individuais não observados nos perpetradores, como seria devido às pessoas responsáveis; e a pandemia como um fenômeno puramente biológico, revelando uma ingenuidade ideológica<sup>2</sup> pela qual se presume a possibilidade de um conhecimento neutro, absoluto e inteiramente colado no dado que o gera, sem mediações cognitivas, culturais, cognitivas, representacionais.

Estas formas de ler as pandemias e os massacres prejudicam uma análise crítica dos fenômenos, posto que passam a ser reconhecidos como inevitáveis fatalidades e não como episódios construídos e reconstruídos numa cultura na qual a violência ocupa local de destaque.

Com efeito, se pensarmos na Covid-19, ela não mata indistintamente, como às vezes se pretende mostrar: é fato que o vírus não enxerga diferenças significativas além daquelas associadas aos sistemas orgânicos mais debilitados. Mas é igualmente fato haver diferenças tanto na exposição ao vírus como nas alternativas de acesso ao sistema de saúde, dado que a doença tem matado perfis diferenciados segundo países, suas culturas, suas desigualdades sociais e seus governos, com seus sistemas de saúde. De fato, nos mesmos Estados Unidos da América em que massacres nas escolas são recorde, a pandemia tem seu epicentro no momento da escrita deste artigo. Mais de dois milhões de pessoas atingidas, com mais de 119.000 mortos associados à doença até 20.06.20,

---

<sup>2</sup> “Ideologia”, aqui, é tratada nos termos gramscianos, sintetizados por Ferrusi (2015) e empregados por Ferretti (2018, p.39): “como ‘forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada’”. A ingenuidade ideológica implica em desconhecer a (ou negar a influência da) própria posição de classe implícita (ou explícita) em juízos de valor.



**Fernando César Bezerra de Andrade** – Universidade Federal da Paraíba  
**Catarina Carneiro Gonçalves** – Universidade Federal de Pernambuco  
**Maria Clara Sena da Silva** – Universidade Federal da Paraíba  
**Vital Fabrício do Nascimento** – Universidade Federal da Paraíba

números esses devidos não apenas à grande população daquele país, mas às posições negacionistas e nacionalistas que o governo Trump lidou com a pandemia, sobretudo quando ela chegou ao seu território, marcado por enormes desigualdades e injustiças sociais, que ultrapassam suas dimensões. Como exemplo da associação entre mortes e etnia, denunciando um racismo estrutural, Pilkington (2020) indicou: “há evidências mais que suficientes para afirmar estarem os negros norte-americanos em desvantagem, em termos de acesso à testagem e ao tratamento para a doença”.

No Brasil – que até 20.06.20 tinha ultrapassado a triste marca de 50.000 mortos e um milhão de infectados –, pessoas idosas, negras e pobres nas periferias das grandes cidades caracterizam a maioria de pessoas com menos poder no jogo de forças iníquo que caracteriza a organização social na contemporaneidade. Se homens têm sido a maioria dos mortos (CUSTÓDIO, 2020), mulheres também são duramente atingidas, visto que não somente muitas morrem, mas socialmente estão mais vulneráveis: “devido à saturação dos sistemas de saúde e ao fechamento das escolas, as tarefas de cuidado recaem principalmente sobre as mulheres, que, em geral, têm a responsabilidade de cuidar de familiares doentes, pessoas idosas e crianças”, como lembra a ONU Mulheres Brasil (2020, p.1). Ademais, a violência contra mulheres é um dos efeitos nefastos mais rapidamente acentuados pelo confinamento e isolamento sociais (GOMES, 2020; BOUCHEZ; DRYEF, 2020).

Nesse sentido, a pandemia em curso é herdeira de uma longa história de desigualdades – no caso brasileiro, pelo extermínio de indígenas, pela escravidão de africanos, pela periferização das populações empobrecidas –, obedecendo a uma lógica que naturaliza uma hierarquia de injustiças. Quanto mais à margem, mais risco se corre de morrer pela pandemia. É o que Butler (2020, p.60) sintetiza, ao criticar as premissas



**Fernando César Bezerra de Andrade** – Universidade Federal da Paraíba  
**Catarina Carneiro Gonçalves** – Universidade Federal de Pernambuco  
**Maria Clara Sena da Silva** – Universidade Federal da Paraíba  
**Vital Fabrício do Nascimento** – Universidade Federal da Paraíba

com que governos – explicitamente o de Trump, mas é inevitável pensar no governo Bolsonaro, similar a esse respeito – conduzem a gestão da pandemia. Elas atestam “a rapidez com que a desigualdade radical, que inclui o nacionalismo, a supremacia branca, a violência contra mulheres, pessoas *queer* e trans, e a exploração capitalista encontram formas de reproduzir e fortalecer seus poderes dentro das zonas pandêmicas”.

Com os massacres nas escolas, não é diferente. Gonçalves, Silva e Nascimento (2020, p. 20) evidenciaram fatores associados aos massacres nas escolas, tanto no plano cultural macroscópico como na microscopia da vida escolar:

[...] a valorização generalizada das armas, a associação tóxica entre masculinidade e violência, a associação tóxica entre masculinidade e violência, a experiência de traumas pessoais e a cultura narcisista ou agressiva; até questões ligadas à gestão e à cultura escolar, evidenciando que escolas de grande porte estão mais vulneráveis à manifestação de casos de violência.

Acerca dos massacres em escolas brasileiras, esses traços culturais confluem para sua midiaticização, seu caráter urbano, sua associação a escolas construídas para atenderem a um grande número de pessoas, sua perpetração por ex-alunos do gênero masculino envolvidos em situações de violência (como o bullying) tanto na posição de alvos como de autores, marcados por uma cultura que os destinava ao tédio e a valores puramente estéticos, sem estofamento da reflexão sobre valores morais. A esse caldo, observaram acrescentar-se o fácil acesso a armas de fogo no poder da família dos perpetradores – dos quais metade tinha pai ou mãe ligados a forças policiais.

Portanto, além do grande número de pessoas envolvidas em mortes que poderiam ser evitadas, fica evidente, como resposta à pergunta sobre o que há em comum à pandemia e aos massacres em escolas, que a cultura de violência que reveste e fomenta esses eventos dá-lhes significados que precisam ser questionados e alterados, inclusive,

Revista Educare, João Pessoa, PB, v. 4, n. 2, p. 1-25, ago./dez. 2020.  
 Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare>>.



**Fernando César Bezerra de Andrade** – Universidade Federal da Paraíba  
**Catarina Carneiro Gonçalves** – Universidade Federal de Pernambuco  
**Maria Clara Sena da Silva** – Universidade Federal da Paraíba  
**Vital Fabrício do Nascimento** – Universidade Federal da Paraíba

pela educação escolar. Nem as pandemias nem os massacres são fatalidades, como querem nos fazer acreditar. Suas raízes precisam, pois, ser expostas e sacudidas, para que se possa enxergar o que fazer com os seus efeitos nas práticas culturais e escolares cotidianas.

## **Processos psicossociais da cultura de violência (e de violência nas escolas)**

Se, como afirma o aforismo de Menandro, uma das epígrafes deste artigo, nada é mais importante do que a saúde, já pudemos reconhecer que a saúde, a vida e a morte são desigualmente experimentadas, por serem socioculturalmente configuradas e eventualmente presas no circuito da violência que envolve massacres e pandemias. Para enfatizar essa ideia, retomamos o texto de Butler (2020, p. 20) em um parágrafo contundente:

A desigualdade social e econômica assegurará que o vírus discrimine. Ele, por si só, não discrimina, mas os humanos seguramente o fazemos, modelados como estamos pelos poderes entrelaçados do nacionalismo, do racismo, da xenofobia e do capitalismo. É provável que no próximo ano testemunhemos um cenário doloroso em que algumas criaturas humanas afirmem seu direito a viver às custas de outros humanos [...].

Como isso é possível? Como a cultura ocidental, com seus dispositivos de controle da violência, continua paradoxalmente tão violenta? Uma resposta oriunda da crítica marxiana vem rapidamente: o capitalismo é, pelos processos econômicos que o constituem, intrinsecamente desigual, injusto e violento, e os estados que o adotam não



**Fernando César Bezerra de Andrade** – Universidade Federal da Paraíba  
**Catarina Carneiro Gonçalves** – Universidade Federal de Pernambuco  
**Maria Clara Sena da Silva** – Universidade Federal da Paraíba  
**Vital Fabrício do Nascimento** – Universidade Federal da Paraíba

são neutros nem desinteressados, mas movidos a serviço, em particular, do grande capital. Há, porém, que considerarmos processos psicossociais que sustentam as desigualdades estruturais do capitalismo – e que os primeiros críticos nomearam, ainda recorrendo em parte à ontologia e ao vocabulário hegelianos, por “alienação” (MARX, 1978).

Logo, a violência continua no cerne dessa sociedade e se disfarça a partir dessa premissa construída historicamente, mas presumida culturalmente como natural e invocada para proteger uns em detrimento de outros: diferenças entre os seres humanos posicionam-nos em níveis diversos de dignidade, de modo a ser possível desconfiar *a priori* do outro humano como principal fonte de risco e ameaça à vida e à saúde, sobretudo quando essa desigualdade é posta em questão. Esse é, inclusive, o sentido original do segundo aforismo que retomamos de Plauto (*homo lupus homini*, o humano é o lobo do humano): no texto original, o autor pretende aconselhar a não compartilhar bens materiais com um estrangeiro, pois ele não é cidadão e, como tal, não está sujeito às leis do que o autor presumia ser a civilização (a república romana, no caso). O diverso não é atraente, mas inferior, não podendo ser reconhecido como digno, inclusive de confiança. Deve ser submetido, então, para que não se volte contra o civilizado e, como um lobo, o ataque com violência. A violência, então, em sua acepção negativa (de abuso), é atribuída ao outro, sem que a própria violência (na discriminação) seja reconhecida.

Se, obviamente, Plauto não era capaz de uma autocrítica típica da consciência moderna (afinal, viveu na Antiguidade, em que poucos tinham o direito à cidadania), esta, tampouco, está garantida pelo processo civilizatório em curso: como, então, uma cultura que gradualmente passou a recusar a violência ainda a reproduz, gerando novas formas? Se os arranjos político-sociais – a criação de estados-nação pouco a pouco assimilados a



**Fernando César Bezerra de Andrade** – Universidade Federal da Paraíba  
**Catarina Carneiro Gonçalves** – Universidade Federal de Pernambuco  
**Maria Clara Sena da Silva** – Universidade Federal da Paraíba  
**Vital Fabrício do Nascimento** – Universidade Federal da Paraíba

formas e/ou a sistemas de governo – foram, segundo a doutrina política clássica, construídos para reduzir a violência – através da admissão de igualdade entre seus cidadãos e da mediação de conflitos entre estes –, não deveriam tê-la eliminado ou reduzido ao mínimo? Esse paradoxo é reconhecido por Freud (1974), segundo quem todo o jogo político na modernidade está construído em bases ilusórias. Ao refletir sobre a I Grande Guerra e os fundamentos do Estado moderno, faz um comentário aplicável à condução da pandemia pelo governo brasileiro em 2020: “Devia-se supor, portanto, que o próprio Estado os respeitaria e não pensaria em empreender contra eles qualquer coisa que viesse a contradizer a base de sua própria existência” (p. 312).

Ora, se, como mostra o texto freudiano, a violência – concebida como um abuso de força, ilegítimo, portanto – é uma noção que gradualmente ganhou um caráter negativo, a partir da modernidade, ela, não obstante, continua a reproduzir-se pela força física – tanto nas situações excepcionais (como guerras e massacres) – como nas atividades corriqueiras e estruturais – a exemplo da criminalidade, da agressão física em todas as suas formas, do abuso de autoridade ou da desigual distribuição dos bens, distinção por classes econômicas e exploração do trabalho na mais-valia, já bem analisadas por Marx (1978). Para que essa violência habitual possa dar-se sem rebelião da maioria, outros processos ajudam a entender sua reprodução no plano simbólico, naturalizando a desigualdade e presumindo-a. Tal é o caso do preconceito e do estigma (GOFFMAN, 1978), assim como, quando ela se explicita, de sua banalização (ARENDDT, 1999).

Da perspectiva psicossocial, a violência no cotidiano também se produz e perpetua graças aos desengajamentos morais, definidos por Bandura (2015) como a desativação “das autossanções morais da conduta desumana” (p.19). Conforme Azzi (2011, p.212), “o desengajamento moral é realizado pelo desengajamento gradual da autocensura”, de



**Fernando César Bezerra de Andrade** – Universidade Federal da Paraíba  
**Catarina Carneiro Gonçalves** – Universidade Federal de Pernambuco  
**Maria Clara Sena da Silva** – Universidade Federal da Paraíba  
**Vital Fabrício do Nascimento** – Universidade Federal da Paraíba

modo que “vamos lentamente *naturalizando* cenas e contextos frente aos quais deveríamos manter a indignação e a indagação permanente sobre seus determinantes e formas de mudança”. Para Bandura, Barbaranelli, Caprara e Pastorelli (1996), a relação entre desengajamento moral e violência se dá por conta de os mecanismos autorreguladores embutidos em padrões morais traduzirem o raciocínio moral em ações, sendo a agência moral na qual é exercida, atuando na perpetração de desumanidades.

Pela natureza o desengajamento moral é definido por Bandura, Azzi e Tognetta (2015) a partir:

- a) das formas pelas quais as pessoas enxergam as situações de conflito, centrando-se na reinterpretação da conduta em si, que pode ter seus impactos minimizados;
- b) da leitura do fenômeno, avaliado como justo, ou seja, como algo que não é imoral;
- c) da justificação da conduta violenta, a partir de crenças populares, tais como “os fins justificam os meios”;
- d) ou, até mesmo, da forma como os alvos da violência são considerados ao serem desvalorizados como seres humanos e considerados culpados pelo que lhes é imposto.

Vemos, então, terem as quatro formas possíveis de desengajamento moral o caráter de reestruturações cognitivas<sup>3</sup> que levam a uma interpretação diferenciada do ato avaliado, diminuindo o conteúdo moral ou modificando-o em três aspectos, pelo menos, no caso das violências: a qualidade que seria intrínseca aos alvos, aos autores e ao processo (com suas causas e consequências). Tanto que, desses conjuntos de fatores determinantes das explicações do desengajamento moral, emanam oito categorias com que Bandura, Azzi e Tognetta (2015) descrevem os processos constitutivos da diminuição

<sup>3</sup> Uma reestruturação cognitiva “refere-se às crenças e argumentos que servem para enquadrar condutas não morais de forma positiva”, minimizando a atuação de sentimentos autorreguladores, como a culpa (HYMEL; ROCKE-HENDERSON; BONANNO, 2005, p. 2).



**Fernando César Bezerra de Andrade** – Universidade Federal da Paraíba  
**Catarina Carneiro Gonçalves** – Universidade Federal de Pernambuco  
**Maria Clara Sena da Silva** – Universidade Federal da Paraíba  
**Vital Fabrício do Nascimento** – Universidade Federal da Paraíba

gradual da autocensura, de modo que, lentamente, a pessoa passa a naturalizar cenas e contextos frente aos quais deveria manter-se indignada e crítica, a fim de encontrar formas de mudança (AZZI, 2011).

Essas oito categorias são: a linguagem eufemística (empregada para minimizar o mal ou convertê-lo em bem); a comparação vantajosa (que relativiza a maldade inerente à violência, chegando a justificá-la); o deslocamento de responsabilidade (que é atribuída a outrem, liberando-se o agente do dano da condenação por tê-lo causado); a difusão de responsabilidade (com a qual se dilui o peso do julgamento da violência através de sua justificativa por responsabilização coletiva); a justificativa moral (com que o ato violento é convertido em seu oposto, como expressão de coragem e justiça, por exemplo); a atribuição de culpa (inversão de responsabilidades, em que o alvo da violência é tratado como seu causador); a minimização, ignorância ou distorção das consequências (em que os efeitos da violência são negados, minimizados ou descaracterizados). Por fim, a desumanização retira do alvo da violência sua dignidade e, uma vez coisificado, desaparece totalmente o caráter de abuso de força.

Todos esses processos ajudam a entender tanto a violência simbólica na escola como aquela cometida contra a escola ou pela própria escola (CHARLOT, 2012). Os massacres nas escolas podem ser entendidos, pela classificação citada, como uma violência que visa personagens das relações escolares, ainda que não pretendam, necessariamente, mudar o sistema escolar ou destruí-lo: neles, a escola é palco, mas não espectadora, visto que nela ocorre um extermínio que, de todo modo, a envolve simbolicamente, pois foi motivado também por sua cultura institucional. A relação entre massacres e cultura escolar se evidencia pelo fato de que a maioria absoluta destas violências cometidas serem praticadas por pessoas que eram egressas ou ainda estudavam nas instituições atingidas.



**Fernando César Bezerra de Andrade** – Universidade Federal da Paraíba  
**Catarina Carneiro Gonçalves** – Universidade Federal de Pernambuco  
**Maria Clara Sena da Silva** – Universidade Federal da Paraíba  
**Vital Fabrício do Nascimento** – Universidade Federal da Paraíba

Ora, os desengajamentos não são construções exclusivamente individuais, produzidas apenas pelos sujeitos diretamente implicados nos massacres (ou na pandemia): ao contrário, são produtos de parâmetros (formais e substantivos) fornecidos pela cultura. Como destacam França e Amorim (2017, p. 143), ao invés de operarem de forma independente, “esses mecanismos cognitivos estão interrelacionados dentro de um contexto sócio estrutural para promover a conduta desumana no cotidiano das pessoas”.

Desse modo, tanto as oito formas de desengajamento como os conteúdos especificamente associados a cada evento avaliado recebem, do caldo cultural, seu substrato. É o que afirma o próprio Bandura (2002), para quem o desenvolvimento e a estruturação dos desengajamentos morais, bem como os fins pelos quais são ativados e os tipos selecionados para avaliar uma situação variam segundo os parâmetros culturais.

Nessa mesma direção, os Estudos Culturais advertem, pela análise das origens e determinantes da identidade e da alteridade, que a cultura é dimensão pregnante e decisiva para entendermos o que constitui as maneiras de julgarmos moralmente, bem como seu conteúdo. Como bem lembra Hall (1997, p. 40-41),

o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo, a “cultura” – na geração seguinte, na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade? O que é isto senão regulação – governo da moral feito pela cultura?

Daí que o discurso de perpetradores e os comentários de leitores das notícias sobre os massacres em veículos digitais de informação (jornais e portais de notícias) evidenciem o peso que as representações sobre a sociedade e as violências nela manifestas, a escola e



**Fernando César Bezerra de Andrade** – Universidade Federal da Paraíba  
**Catarina Carneiro Gonçalves** – Universidade Federal de Pernambuco  
**Maria Clara Sena da Silva** – Universidade Federal da Paraíba  
**Vital Fabrício do Nascimento** – Universidade Federal da Paraíba

os massacres exercem na motivação e justificação dos atos. Essas pessoas são ainda mais suscetíveis à regulação cultural, visto que, adotando a descrição de Piaget (1994), são, no máximo, heterônomas, entendendo como valores necessários o que grupos de pertencimento lhes determinam, sem, todavia, senso crítico que garanta autonomia moral. Isso porque, como destaca La Taille (2016, p. 33), uma característica do juízo moral heterônomo é, justamente, uma legitimação do valor “por intermédio da referência a alguma fonte exterior de autoridade (pode ser a religião, os pais, os amigos, o grupo, a sociedade, etc.)”. Se a violência fizer parte da cultura grupal, os desengajamentos morais serão reproduzidos para mantê-la e ela poderá, inclusive, ser reinterpretada e justificada.

Uma boa ilustração encontramos em comentário de W. J.<sup>4</sup> ao vídeo<sup>5</sup> feito Wellington de Oliveira antes de perpetrar o massacre na escola municipal Tasso da Silveira, em Realengo (Rio de Janeiro), matando 12 e ferindo 22, em 07 de abril de 2011 (antes de cometer suicídio). Ao vídeo publicado, escreveu:

Têm certos casos que não tem como aguentar. Entendo ele [Wellington], claro que tenho pena das crianças, mas tenho mais pena dele, sei como o bullying é, e dou toda razão ao ato dele, têm males que vêm pro bem, quem sabe agora as autoridades não dão mais atenção ao bullying e suas vítimas... (W. J., 15.04.11).

<sup>4</sup> Citamos um dentre centenas de comentários que identificamos em pesquisas em andamento (ANDRADE, 2019; GONÇALVES; ANDRADE, 2019), tratando da análise de desengajamentos morais em torno de massacres nas escolas brasileiras. Esses comentários foram identificados nas páginas digitais de dois grandes jornais de circulação nacional (Folha de São Paulo, Estado de São Paulo) e de dois portais de grande acesso na internet (Universe On Line e G1) que veicularam informações sobre os massacres de Realengo e de Suzano. Mesmo não tendo certeza de que os nomes dos autores de comentários às notícias que identificamos sejam verdadeiros, empregamos, em casos de verossimilhança, abreviaturas para citá-los.

<sup>5</sup> O vídeo foi divulgado pela TV Folha de São Paulo em 15.04.11, com o título, em Inglês: “Novo vídeo do atirador do Rio: “Todo mundo ria de mim”. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0YifVFAgqsw> Acesso em 14 de fevereiro de 2020.



**Fernando César Bezerra de Andrade** – Universidade Federal da Paraíba  
**Catarina Carneiro Gonçalves** – Universidade Federal de Pernambuco  
**Maria Clara Sena da Silva** – Universidade Federal da Paraíba  
**Vital Fabrício do Nascimento** – Universidade Federal da Paraíba

Para W. J., não apenas o massacre se justificou (“têm males que vêm pro bem”) como reação impulsiva, catártica mesmo, ao bullying sofrido (“têm certos casos que não tem como aguentar”), como o seu perpetrador foi inteiramente liberado de qualquer responsabilidade (“tenho mais pena dele”, “dou toda razão ao ato dele”), graças, inclusive, à identificação do comentador com o perpetrador (“sei como o bullying é”). Logo, empregou dois dos oito tipos de desengajamento moral: a justificativa moral e a comparação vantajosa, reinterpretando a violência praticada por Wellington na medida em que o perpetrador tem seu ato justificado pelas experiências anteriores (provavelmente o bullying sofrido) em comparação com as vítimas: “tenho pena das crianças, mas tenho mais pena dele”, na medida em que W. J. está identificado com Wellington o autor do massacre.

Todavia, esses não são os únicos desengajamentos morais de W. J.: ele também minimiza as consequências da ação de Wellington, ao pensar que, se “há males que vêm pro bem”, o sofrimento infligido pelo perpetrador termina por justificar-se moralmente, com o presumido ganho na mudança institucional. Assim, os fins (a atenção com o bullying) justificariam os meios (a ocorrência de um massacre), numa moral claramente autointeressada que, a partir de uma identificação, reconfigura a violência numa prática justa e possível.

A responsabilidade é inteiramente deslocada para a esfera mesossistêmica (a das autoridades), sem qualquer questionamento sobre a cultura escolar (endo e micro-sistêmica) ou a cultura da vingança e da reparação da honra pelo emprego de armas de fogo (macro-sistêmica)<sup>6</sup>. Desse modo, crenças (sobre a legitimidade da reparação do mal com as próprias mãos, no nível das armas) são elevadas à condição de

<sup>6</sup> Recorremos aqui a parâmetros da bioecologia do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1978).



**Fernando César Bezerra de Andrade** – Universidade Federal da Paraíba  
**Catarina Carneiro Gonçalves** – Universidade Federal de Pernambuco  
**Maria Clara Sena da Silva** – Universidade Federal da Paraíba  
**Vital Fabrício do Nascimento** – Universidade Federal da Paraíba

normas, silenciosas, mas reguladoras das práticas. Já que para W. J. ocorreu o bullying, envolvendo a honra de Wellington de Oliveira, este teria direito a pegar em armas e vingar-se, matando em série. Estão postas, assim, na cultura de violência (de que os desengajamentos morais de W. J. são somente um exemplo de influência e reprodução), as condições psicossociais que explicam os fundamentos de massacres nas escolas.

Por seu turno, a pandemia também expõe processos psicossociais constitutivos da moral que justifica a violência, cujos axiomas são escandalosamente ostentados pelo mais triste exemplo brasileiro, na figura pública de Jair Bolsonaro que, no exercício da presidência do país, conduz o discurso negacionista sobre os riscos da tragédia, a ponto de desdenhar as mortes a ela associadas. O Quadro 1, a seguir, identifica os principais tipos de desengajamentos morais produzidos por ele, em oito extratos de fala por nós analisados:

Quadro 1 – Desengajamentos morais nas falas de Jair Bolsonaro sobre a pandemia

Fala de Jair Bolsonaro sobre a pandemia	Data	Principal tipo de desengajamento
“Tem a questão do coronavírus também que, no meu entender, está superdimensionado, o poder destruidor desse vírus. Então, talvez esteja sendo potencializado até por questão econômica, mas acredito que o Brasil, não é que vai dar certo, já deu certo”.	09.03.20	<i>Linguagem eufemística</i> : há uma negação implícita no empenho em diminuir os efeitos danosos do vírus sem que, todavia, isso evidencie negligência.
“Não podemos entrar em uma neurose como se fosse o fim do mundo. Outros vírus mais perigosos aconteceram no passado e não tivemos essa crise toda. Com toda certeza há um interesse econômico nisso tudo para que se chegue a essa histeria”.	15.03.20	<i>Minimização das consequências</i> : a comparação com o passado e a associação à neurose visam à redução e descaracterização da ameaça pandêmica.
“Esse vírus trouxe uma certa histeria. Tem alguns governadores, no meu entender, posso até estar errado, que estão tomando medidas que vão prejudicar e muito a nossa economia”.	17.03.20	<i>Deslocamento de responsabilidade</i> : a atribuição da responsabilidade a outros políticos é nítida nesta fala.



**Fernando César Bezerra de Andrade** – Universidade Federal da Paraíba  
**Catarina Carneiro Gonçalves** – Universidade Federal de Pernambuco  
**Maria Clara Sena da Silva** – Universidade Federal da Paraíba  
**Vital Fabrício do Nascimento** – Universidade Federal da Paraíba

“Depois da facada, não vai ser gripezinha que vai me derrubar, não, tá ok? Se o médico ou o Ministério da Saúde recomendar um novo exame, eu farei. Caso contrário, me comportarei como qualquer um de vocês”.	20.03.20	<i>Comparação vantajosa:</i> ao comparar experiências e destacar uma anterior, pretende-se fazer crer que o malefício da pandemia seja insignificante.
“Se for todo mundo com coronavírus, é sinal de que tem estado que está fraudando a causa mortis daquelas pessoas, querendo fazer um uso político de números. (...) Em São Paulo não estou acreditando nesses números”.	27.03.20	<i>Justificativa moral:</i> o falante pretende-se justo e corajoso, ao denunciar fraude; em verdade, o fato (nº de mortos) é apresentado como farsa para manipular o que seria um político honesto...
“Essa é uma realidade, o vírus tá aí. Vamos ter que enfrentá-lo, mas enfrentar como homem, porra, não como um moleque. Vamos enfrentar o vírus com a realidade. É a vida. Todos nós iremos morrer um dia”.	29.03.20	<i>Minimização e distorção das consequências:</i> mesmo admitindo a pandemia àquela altura, o falante reduz mortes evitáveis a um fatalismo descabido (“é a vida”).
“Parece que está começando a ir embora essa questão do vírus, mas está chegando e batendo forte a questão do desemprego”.	12.04.20	<i>Comparação vantajosa:</i> ao comparar a pandemia a um temor anterior e considerado mais “forte”, a pandemia começa a parecer uma vantagem...
“Ô, ô, ô, cara. Quem fala de... eu não sou coveiro, tá?”.	20.04.20	<i>Deslocamento de responsabilidade:</i> o falante desimplica-se ao atribuir a outrem (coveiro, messias) o dever de agir... enquanto quer passar por inocente...
“E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê? Eu sou Messias, mas não faço milagre”.	28.04.20	

Fonte: Pesquisa própria, a partir de Tajra (2020).

Em menos de dois meses, o presidente do Brasil oferece exemplos para cinco dos oito tipos de desengajamento moral – e os outros três tipos seriam, a rigor, inviáveis no contexto: um vírus nem pode ser desumanizado nem, então, é sujeito moral para sentir ou receber culpa; e o falante em questão não pode difundir responsabilidade porque, a



**Fernando César Bezerra de Andrade** – Universidade Federal da Paraíba  
**Catarina Carneiro Gonçalves** – Universidade Federal de Pernambuco  
**Maria Clara Sena da Silva** – Universidade Federal da Paraíba  
**Vital Fabrício do Nascimento** – Universidade Federal da Paraíba

rigor, à exceção dos colegas na “Aliança do Avestruz”<sup>7</sup> e de Trump, não há outros chefes de estado que tenham assumido posição tão publicamente irresponsável...

Se o exemplo é moralmente péssimo, é analiticamente ótimo: as falas de Bolsonaro ilustram desengajamentos morais que permeiam diversas culturas no Brasil, todas reunidas sob a égide da violência estrutural, sistêmica, naturalizada, transparente não somente nos modos com que julgamos e lidamos com a pandemia e os massacres nas escolas, mas também o racismo já indicado; as fobias associadas às pessoas LGBTQI+; o preconceito contra religiões não-cristãs e pessoas não religiosas; as perpetuadas desigualdades de gênero; as agressões de toda sorte (tantas vezes conjugais, domésticas) contra mulheres, crianças e adolescentes; os preconceitos de classe; os estigmas que ainda envolvem pessoas com neurodiversidades (como as surdas e as autistas) e com deficiências etc. O assustador é reconhecer que esses processos impregnam, naturalizados, os cotidianos, em tal monta que perguntamos o que restará em pé, caso as raízes da violência sejam sacudidas!

Várias diferenças, assim, tendem a ser recusadas como ameaças ao padrão de normalidade estabelecido e a violência em torno dela é negada ou menosprezada pelos desengajamentos morais, preconceitos e estigmas. Diante disso, e reconhecendo que a escola está mergulhada nessa cultura, o que ela pode fazer para intervir, de modo a promover mundos menos desiguais, injustos e violentos? E também: quais os limites de suas intervenções?

---

<sup>7</sup> Expressão atribuída por Oliver Stuenkel ao grupo de países cujos governantes negam a pandemia: Nicarágua, Turcomenistão, Bielorrússia e... Brasil! (SÁ, 2020).



**Fernando César Bezerra de Andrade** – Universidade Federal da Paraíba  
**Catarina Carneiro Gonçalves** – Universidade Federal de Pernambuco  
**Maria Clara Sena da Silva** – Universidade Federal da Paraíba  
**Vital Fabrício do Nascimento** – Universidade Federal da Paraíba

## **Para sacudir raízes da cultura de violência: concluindo**

Habituo-nos a pensar que raízes são partes de uma planta que ficam ocultas, sob a terra, a fim de sustentar o vegetal e alimentá-lo, em parte. Se isso é verdadeiro somente em parte (pois há diferentes tipos de raiz, algumas expostas), importa, da metáfora, o exame do que geralmente está oculto e nos fundamentos. Sacudir as raízes de uma árvore, então, é uma imagem associada à mudança. Quem pratica jardinagem sabe que, às vezes, para renovar uma planta, é preciso podar suas raízes e, para isso, expô-las, desnudá-las, identificar seus eventuais problemas necessidades, para neles intervir.

Essa também é a tarefa da educação escolar. Pensar na relação entre massacres nas escolas e pandemia, enxergando, em comum a ambos os fenômenos, a cultura de violência, sustentada por preconceitos, estigmas, fatalismo e desengajamentos morais, é reconhecer a necessidade de agir. Mas como? Nas palavras de Perrenoud (2005, p.28), referindo-se à cidadania, “sua aprendizagem não pode ser fruto do pensamento mágico, mas é preciso admitir as contradições de nossas sociedades e não esperar que a escola as assuma sozinha”, de sorte que esse princípio indica um trabalho diário, exigente, sempre inacabado – oposto, portanto, à velocidade mágica do pensamento infantil – de reflexão sobre os problemas vividos na cultura em geral e nas relações escolares, em particular.

Ora, isso implica numa educação em valores morais que orientam a vida pessoal e social, na gradual assimilação do cuidado com o outro como valor regulador na convivência. Piaget (1994) entende que o trabalho cooperativo na sala de aula e o espaço para a autorregulação sejam duas condições necessárias para a formação desse cuidado. Na cultura da violência – e os desengajamentos morais associados à pandemia e aos massacres são prova disso – o outro é destituído de sua alteridade e coisificado. O autor



**Fernando César Bezerra de Andrade** – Universidade Federal da Paraíba  
**Catarina Carneiro Gonçalves** – Universidade Federal de Pernambuco  
**Maria Clara Sena da Silva** – Universidade Federal da Paraíba  
**Vital Fabrício do Nascimento** – Universidade Federal da Paraíba

da violência é, ainda, “autorizado”, por fazer parte de uma cultura que não somente justifica as práticas violentas como, também, as transforma em fenômenos moralmente aceitáveis.

Para contrapor-se a isso, a escola precisa promover atividades que levem à formação de sujeitos que nem minimizem nem tratem pandemias e massacres como inevitáveis ou paralisantes, mas os admitam e critiquem para superarem a cultura de violência que lhes é inerente. Araújo e Puig (2007) lembram, em razão disso: “uma proposta de educação em valores para todo mundo [...] não significa uma educação uniforme, mas unicamente uma educação com um fundo comum [...]” (p.80), base essa estabelecida num paradoxo radical – no sentido das raízes que penetram fundo e dão bases à árvore – o da autonomia-dependência: estamos atrelados a nossas origens particulares e, ao mesmo tempo, necessitamos compartilhar com (e confiar nos) outros diferentes de nós!

Essa dupla face gera desequilíbrios, conflitos e tensões tanto na convivência como na consciência moral. Ao mesmo tempo, oportunidades de crescimento, de ultrapassagem da heteronomia, em direção a um convívio menos violento. “Trata-se de valorizar o uso moral da pluralidade e as diferenças”, dizem os mesmos autores (ARAÚJO; PUIG, 2007, p.81), ao mesmo tempo em que se reconhece a construção da moralidade na relação com essa alteridade diversa. Enraizados, cada um(a) de nós em si próprio(a), somos impelidos ao desenraizamento com vistas à abertura para o outro, a uma moral intersubjetiva.

Donde a fórmula de La Taille (2006): a escola deve fomentar não só uma moral (indicando os modos de agir bem ou mal), mas articulá-la a um plano ético constituído pelos conteúdos associados a uma “vida boa, que vale a pena ser vivida”, em instituições justas (p.30). Logo, é fundamental à escola promover uma reflexão sobre regras e normas (moral), mas desde que inseparável da reflexão sobre os valores que orientam as vidas



**Fernando César Bezerra de Andrade** – Universidade Federal da Paraíba  
**Catarina Carneiro Gonçalves** – Universidade Federal de Pernambuco  
**Maria Clara Sena da Silva** – Universidade Federal da Paraíba  
**Vital Fabrício do Nascimento** – Universidade Federal da Paraíba

que lá estão (ética). É essa dupla face da educação moral que permite a discentes reconhecerem os conteúdos de seus valores e daqueles institucionais para questioná-los à luz de valores comuns – marcados pela moral da abertura ao outro, intersubjetiva, a que se referem Araújo e Puig (2007). Com isso, ganharão autonomia moral e terão mais oportunidades de ser cooperativos, como indica Piaget (1994).

A literatura sobre educação moral dá pistas preciosas para a escola contrapor-se à cultura de violência: Araújo e Puig (2007) e Puig (1998) sintetizam as principais, em três eixos. Visto que a escola – em razão de sua obrigatoriedade, das diferenças identitárias nela presentes, da importância dos saberes e valores que transmite – é o local por excelência para a formação da moralidade e da ética nos primeiros 15, 20 anos de vida, ela precisa atentar e cuidar das relações interpessoais, das atividades intencionalmente dirigidas à formação moral e da cultura institucional – esta última “entendida como a totalidade do meio que acolhe e cerca completamente os educandos”, nela imersos e por ela sempre afetados. “A cultura moral é uma forma onipresente de educação em valores e, portanto, seu instrumento mais efetivo”. (ARAÚJO; PUIG, 2007, p.94).

Em assim sendo, para pensarmos o elemento comum a massacres e pandemia, no tocante à educação escolar, é fulcral entendermos a violência como traço que permeia a cultura institucional. Se, de fato, é possível haver violência nos outros dois eixos – docentes e discentes podem agredir-se ou se tratar com frieza; atividades escolares podem ser burocratizadas e perder sentido –, é o clima escolar que reúne, numa expressão ao mesmo tempo intelectual (o que se pensa da escola, como ela é representada) e afetiva (o que se sente na escola, sobre ela e por causa dela) – fatores reproduzindo desigualdades: preconceitos, estigmas e desengajamentos que devem ser expostos,



**Fernando César Bezerra de Andrade** – Universidade Federal da Paraíba  
**Catarina Carneiro Gonçalves** – Universidade Federal de Pernambuco  
**Maria Clara Sena da Silva** – Universidade Federal da Paraíba  
**Vital Fabrício do Nascimento** – Universidade Federal da Paraíba

criticados e superados, inclusive, pela mediação das relações e a problematização do cotidiano da própria escola, o da comunidade a que está vinculada e o de toda sociedade.

A pandemia impacta profundamente as vidas e a escola. Não é possível pensar num retorno às atividades presenciais sem promover cuidadosa reflexão sobre os efeitos diversos da pandemia na afetividade e no intelecto da comunidade escolar como um todo. Tampouco é admissível pretender adaptações e mudanças que sejam excludentes – como a oferta de atividades *on line*, que desloca responsabilidades (da escola para a família, de professores e professoras para mães e pais) e que desconsidera o direito a investimentos infraestruturais que adéquem os sistemas de ensino às novas características da convivência segura (menos pessoas por turma, alteração de rotinas e tempos de permanência nas unidades escolares, treinos de gestos-barreiras e hábitos de higiene).

“Cada sociedade tem suas próprias enfermidades, e tais enfermidades dizem a verdade acerca desta sociedade”, lembra, sinteticamente, Petit (2020, p.57). Logo, se não é mais possível retornar ao “normal”, uma pandemia (talvez até mais que um massacre) convida a interrogarmo-nos sobre as normas de violência em ação na escola, naturalizadas, e o que podemos fazer para mudar esse estado de coisas. Se o fizer, a escola colaborará para extrair, do paradoxo autonomia-interdependência, ricas oportunidades para a formação moral com vistas a um projeto de vidas que se façam com os outros, não às custas deles. O quanto conseguiremos fazer nesse sentido dependerá, é claro, de quanto estivermos dispostos a implicarmo-nos numa vida efetivamente ética.

## Referências

ANDRADE, Fernando C. B. **Explicando a resistência à Educação em Direitos Humanos pelo Desengajamento Moral**: o caso de massacres envolvendo escolas brasileiras.

Revista Educare, João Pessoa, PB, v. 4, n. 2, p. 1-25, ago./dez. 2020.  
 Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare>>.



**Fernando César Bezerra de Andrade** – Universidade Federal da Paraíba  
**Catarina Carneiro Gonçalves** – Universidade Federal de Pernambuco  
**Maria Clara Sena da Silva** – Universidade Federal da Paraíba  
**Vital Fabrício do Nascimento** – Universidade Federal da Paraíba

Projeto de pesquisa vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal da Paraíba – Edital 02/2019/PROPESQ/UFPB, vigência de agosto de 2019 a julho de 2020.

ARAÚJO, Ulisses; PUIG, Josep M. **Educação e valores**. Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**. Um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. (Originalmente publicado em 1964).

AZZI, Roberta G. Desengajamento Moral na Perspectiva da Teoria Social Cognitiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2011, 31(2), p.208-219.

BANDURA, Albert. Social cognitive theory in cultural context. **Journal of Applied Psychology: An International Review**, 2002, 51, 269-290.

BANDURA, Albert. BARBARANELLI, Cláudio.; CAPRARA, Gian. PASTORELLI, Concetta. Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. **Journal of Personality and Social Psychology**, Vol 71(2), Agosto 1996, p.364-374.

BANDURA, Albert. Desengajamento moral na perpetração de desumanidades. In Idem; AZZI, Roberta G.; TOGNETTA, Luciene R. (Orgs.) **Desengajamento moral**. Teoria e pesquisa a partir da Teoria Social Cognitiva. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015, p.19-64.

BBC News Brasil. Em 10 anos, EUA têm mais mortos em massacres do que em ataques terroristas. **BBC News Brasil**, publicado em 02.10.15. Disponível em [https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/10/151002\\_eua\\_massacres\\_mortes\\_c](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/10/151002_eua_massacres_mortes_c). Acesso em 10 de junho de 2020.

BOUCHEZ, Yann; DRYEF, Zineb. Violences conjugales: “Le confinement est devenu un instrument supplémentaire pour les agresseurs”. **Le Monde**, publicado em 25.04.20. Disponível em [https://www.lemonde.fr/societe/article/2020/04/25/violences-conjugales-le-confinement-est-devenu-un-instrument-supplementaire-pour-les-agresseurs\\_6037722\\_3224.html](https://www.lemonde.fr/societe/article/2020/04/25/violences-conjugales-le-confinement-est-devenu-un-instrument-supplementaire-pour-les-agresseurs_6037722_3224.html) Acesso em 25 de abril de 2020.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 1996. (Originalmente publicado em 1979).



**Fernando César Bezerra de Andrade** – Universidade Federal da Paraíba  
**Catarina Carneiro Gonçalves** – Universidade Federal de Pernambuco  
**Maria Clara Sena da Silva** – Universidade Federal da Paraíba  
**Vital Fabrício do Nascimento** – Universidade Federal da Paraíba

BUTLER, Judith. El capitalismo tiene sus limites. In: AMADEO, Pablo (Ed.). **Sopa de Wuhan**. Editorial ASPO, 2020, p.59-65.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**. Ano 4, nº 08, julho-dezembro/2002, p.432-443. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16>. Acesso em: 25 de abril de 2020.

CUSTÓDIO, Aline. Por que os homens estão sendo mais atingidos pela Covid-19 do que as mulheres? **Gaúchazh**, publicado em 14.05.20. Disponível em <https://gauchazh.clicrbs.com.br/coronavirus-servico/noticia/2020/05/por-que-os-homens-estao-sendo-mais-atingidos-pela-covid-19-do-que-as-mulheres-cka745oks003h015n3yo3glz9.html> Acesso em 20 de junho de 2020.

FERRETTI, Celso J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, vol. 32, n.93, 2018. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000200025&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025&lng=pt&nrm=iso) Acesso em 14 de junho de 2020.

FRANÇA, Greyce; AMORIM, Wellington. Algumas práticas e discursos machistas sob a ótica do desengajamento moral de Albert Bandura. **Revista Húmus**, v.7, n.19, 2017. Disponível em <http://www.periodicoseltronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/7007/4434> Acesso em 21 de junho de 2020.

FREUD, Sigmund. Reflexões para os tempos de guerra e morte. In: Idem. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p.311-339. (Originalmente publicado em 1915).

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GOMES, Karina. O isolamento social como gatilho para a violência contra mulheres. **UOL Universa**, publicado em 22 de abril de 2020. Disponível em <https://www.uol.com.br/universa/noticias/deutsche-welle/2020/04/22/o-isolamento-social-como-gatilho-para-a-violencia-contramulheres.htm> Acesso em 22 de abril de 2020.

GONÇALVES, Catarina C.; ANDRADE, Fernando C. B. **Desengajamento e Engajamento Moral diante de situações de massacres envolvendo escolas brasileiras**. Projeto de pesquisa vinculado ao Programa Institucional de Voluntários de Iniciação Científica da Universidade Federal da Paraíba – Edital 02/2019/PROPESQ/UFPB, vigência de agosto de 2019 a julho de 2020.

Revista Educare, João Pessoa, PB, v. 4, n. 2, p. 1-25, ago./dez. 2020.  
 Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare>>.



**Fernando César Bezerra de Andrade** – Universidade Federal da Paraíba  
**Catarina Carneiro Gonçalves** – Universidade Federal de Pernambuco  
**Maria Clara Sena da Silva** – Universidade Federal da Paraíba  
**Vital Fabrício do Nascimento** – Universidade Federal da Paraíba

GONÇALVES, Catarina C.; SILVA, Maria Clara S.; NASCIMENTO, Vital Fabrício. Massacres em escolas: um estudo exploratório do cenário brasileiro. In ANDRADE, Fernando C. B.; GONÇALVES, Catarina C. **Da violência à convivência: aprendendo e ensinando através dos conflitos na escola**. Curitiba, PR: CRV, 2020, p. 15-34.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, vol.22, n.2, p.15-46, 1997.

HYMEL, Shelley; ROCKE-HENDERSON, Natalie; BONANNO, Rina. Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. **Journal of Social Sciences**, Special Issue, 8, 2005, p.01-11.

LA TAILLE, Yves. **Moral e ética**. Dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Yves de. Moral e Ética no Mundo Contemporâneo. **Revista USP**, nº 110, julho/agosto/setembro de 2016. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/125319/122350> Acesso em 21 de junho de 2020.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos-filosóficos. In: Idem. **Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos**. 2ª ed. São Paulo: Abril, 1978. Col. Os pensadores. (Originalmente publicado em 1968).

ONU Mulheres Brasil. **Gênero e Covid-19 na América Latina e no Caribe**: dimensões de gênero na resposta. Disponível em [http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2020/03/ONU-MULHERES-COVID19\\_LAC.pdf](http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2020/03/ONU-MULHERES-COVID19_LAC.pdf) Acesso em 14 de junho de 2020.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1994.

PILKINGTON, Ed. Black Americans dying of Covid-19 at three times the rate of white people. **The Guardian**, publicado em 20.05.20. Disponível em <https://www.theguardian.com/world/2020/may/20/black-americans-death-rate-covid-19-coronavirus> Acesso em 14 de junho de 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania**. O papel da escola na formação da democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PERRUSI, Artur. Sobre a noção de ideologia em Gramsci: análise e contraponto. Estudos de Sociologia, Recife, 2015, Vol. 2 n. 21. Disponível em



**Fernando César Bezerra de Andrade** – Universidade Federal da Paraíba  
**Catarina Carneiro Gonçalves** – Universidade Federal de Pernambuco  
**Maria Clara Sena da Silva** – Universidade Federal da Paraíba  
**Vital Fabrício do Nascimento** – Universidade Federal da Paraíba

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/download/235663/28566> Acesso em 14 de junho de 2020.

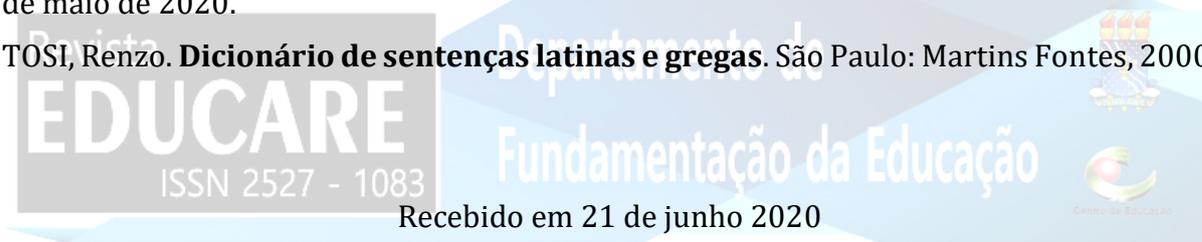
PETIT, Santiago L. El coronavirus como declaración de guerra. In: AMADEO, Pablo (Ed.). **Sopa de Wuhan**. Editorial ASPO, 2020, p.55-58.

PUIG, Josep M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

SÁ, Néelson de. Bolsonaro forma Aliança do Avestruz, diz Financial Times. **Folha de São Paulo**, 16.04.20. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/nelsondesa/2020/04/bolsonaro-forma-alianca-do-avestruz-diz-financial-times.shtml?origin=uol> Acesso em 14 de junho de 2020.

TAJRA, Alex. Todos nós vamos morrer um dia: veja falas de Bolsonaro sobre o coronavírus. **Universo on Line**, publicado em 01.05.20. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/05/01/todos-nos-vamos-morrer-um-dia-as-frases-de-bolsonaro-durante-a-pandemia.htm> Acesso em 15 de maio de 2020.

TOSI, Renzo. **Dicionário de sentenças latinas e gregas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



Recebido em 21 de junho 2020

Aprovado em 16 de julho de 2020