

Pensar a escola com Kant de Lima: administração de conflitos, disciplina e responsabilização em instituições escolares

Reading schools through Kant de Lima: conflict management, discipline and accountability in educational institutions

Bóris Maia

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Talitha Mirian do Amaral Rocha

Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Veríssimo

Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

Este artigo discute as contribuições da obra de Roberto Kant de Lima para pensar a escola pública brasileira e os processos de administração de conflitos no espaço escolar. O objetivo do trabalho é analisar de que modo conceitos como sentidos de justiça, culpabilização, responsabilização, disciplina e repressão podem contribuir para interpretar conflitos escolares e formas de regulação da vida institucional, explorando potencialidades ainda pouco desenvolvidas da produção intelectual do referido autor para compreender a escola. Metodologicamente, o artigo articula a análise bibliográfica da obra de Roberto Kant de Lima com um episódio etnográfico ocorrido em uma escola pública fluminense e com experiências de pesquisa e formação desenvolvidas no Laboratório Escolar de Pesquisa e Iniciação Científica e na Feira de Ciências Simoni Lahud Guedes. O estudo mostra ainda que experiências de pesquisa escolar e socialização acadêmica podem favorecer formas mais reflexivas de lidar com desacordos cotidianos, deslocando práticas centradas na culpabilização para formas de responsabilização e ampliando possibilidades pedagógicas de tratamento dos conflitos. Defende-se que a obra de Roberto Kant de Lima oferece contribuições relevantes para pensar a escola brasileira como espaço de administração de conflitos, produção de formas de autoridade e construção de práticas pedagógicas voltadas à explicitação das regras, das expectativas e das relações que estruturam a vida escolar.

Palavras-chave: Escola pública, Conflitos escolares, Administração de conflitos, Disciplina escolar, Antropologia da educação.

Recebido em 1 de junho de 2026.

Aceito em 20 de agosto de 2026.



ABSTRACT

This article discusses the contributions of Roberto Kant de Lima's work to understanding Brazilian public schools and conflict management processes within educational settings. The objective of the study is to analyze how concepts such as senses of justice, blaming, responsibility, discipline, and repression may contribute to the interpretation of school conflicts and forms of regulation in institutional life, exploring still underdeveloped possibilities of the author's intellectual production for understanding schools. Methodologically, the article combines a bibliographic analysis of Roberto Kant de Lima's work with an ethnographic episode that took place in a public school in the state of Rio de Janeiro and with research and training experiences developed through the School Laboratory for Research and Scientific Initiation and the Simoni Lahud Guedes Science Fair. The study shows that school-based research experiences and academic socialization may foster more reflective ways of dealing with everyday disagreements, shifting practices centered on blaming toward forms of responsibility and expanding pedagogical possibilities for addressing conflicts. It is argued that Roberto Kant de Lima's work offers relevant contributions for understanding Brazilian schools as spaces of conflict management, production of forms of authority, and construction of pedagogical practices aimed at making explicit the rules, expectations, and relationships that structure school life.

Keywords: Public school, School conflicts, Conflict management. School discipline, Anthropology of education.

INTRODUÇÃO

“Não é conflito que vocês estudam? Então me ajuda!” — disse a diretora da escola ao professor, em um tom que soava entre o ríspido e o desafiador, após relatar a ele que um grupo de estudantes a havia procurado em sua sala para fazer uma reclamação relativa a algo que acontecera em uma aula. O assunto era que o referido professor, que está entre os autores do presente artigo, havia despertado forte indisposição nos estudantes de uma turma após a devolutiva de um trabalho, que se seguiu à sua correção. Naquela ocasião, um número expressivo de alunas e alunos teve parte substancial das notas subtraída em razão da ausência de elementos básicos esperados em um trabalho de estudantes do primeiro ano do ensino médio. Os problemas mais recorrentes, em grande quantidade, eram trabalhos de pesquisa que não indicavam a bibliografia consultada e respostas idênticas para enunciados que deixavam claro — e sublinhado — que o estudante deveria desenvolver a questão “fazendo uso de suas próprias palavras”. Era o início do ano letivo de 2019.

Por isso, o professor utilizou cerca de vinte minutos da aula naquele dia para fazer algo

que entendia como inevitável, embora um tanto desagradável. Ou seja, algo que considerava parte do exercício de seu ofício, conforme aprendera na licenciatura e na prática profissional. Desse modo, questões a princípio banais deram origem a um conflito que incomodou a diretora da escola. Os estudantes alegavam excesso de rigidez na correção dos trabalhos, mas não só: também demonstraram desconforto com a forma aparentemente rude da fala do professor. Este, quando foi comunicado da reclamação encaminhada pelos alunos à direção da escola, lembrou-se com precisão do dia e do momento do ocorrido que originou toda aquela conversa.

Argumentou com a diretora que a aparente rispidez no trato com os estudantes, naquela ocasião, não fora algo impulsivo ou inadvertido, tampouco tivera a intenção de humilhar quem quer que fosse. Tratava-se quase de frases decoradas, veiculadas com um tom calculadamente rude, mas não desrespeitoso, referindo-se ao grupo como um todo, cujo objetivo era transmitir certa perplexidade aos estudantes. Se a escola pública deveria ser uma escola gratuita e de qualidade, alunos e alunas do ensino médio deveriam atentar para o fato de que, estando naquela série e naquele momento da vida escolar, ao não informarem as fontes que embasavam seus trabalhos de pesquisa, ou ao copiarem sistematicamente os trabalhos dos colegas, a despeito do enunciado que coibia essa prática, fatalmente deixariam o professor perplexo.

Os estudantes, por sua vez, contra-argumentaram que isso não era motivo nem para a perplexidade, tampouco para o tom duro do professor. Diziam, por exemplo, que, se ele quisesse cobrar o uso de referências bibliográficas nos trabalhos escolares, deveria avisar previamente. Foi quando o professor sentiu a necessidade de elevar um pouco o tom para salientar que, de acordo com o caráter teoricamente cumulativo do processo de escolarização, estava implícito — dado, pacificado — que não cabia ao professor avisar a estudantes já escolarizados há cerca de uma década que deveriam referenciar seus trabalhos. E que a perda de pontos deveria ser compreendida em seu viés pedagógico. Não era a primeira vez que precisava dizer aquelas coisas, daquele modo, e sabia que a ênfase pouco gentil em certos pontos de seu discurso era capaz de gerar a internalização da necessidade das referências bibliográficas em trabalhos escolares (Veríssimo, 2019). Mas o conflito já estava dado. E o professor, ao se tornar uma das partes desse conflito, encontrava-se, na prática, desqualificado para arbitrá-lo — papel que coube, então, à diretora.

Ela, por sua vez, ouviu toda a argumentação do professor com olhar receptivo e, em vários momentos, esboçou sorrisos e balançou a cabeça, demonstrando aprovação ao que ouvia atentamente. Afinal, os argumentos do docente se ancoravam tanto em uma relativa crença no encadeamento teórico da socialização escolar quanto na própria ética profissional dos professores. No entanto, apesar de estarem, em termos teóricos, de acordo, havia ali um conflito a ser administrado na prática, em nome do bom funcionamento das atividades escolares. Disse, então, ao professor: “Eu sei, você está certo (...) isso é aluno sendo aluno (...) mas olha (...) os

outros professores não cobram! Aí eles se sentiram diminuídos por causa do jeito que você falou e vieram fazer a sua caveira”. Em seguida, retomou a frase que abre esta introdução.

O “vocês” de sua fala refere-se ao Laboratório Escolar de Pesquisa e Iniciação Científica (LEPIC), coordenado justamente por aquele professor e que contava com o generoso apoio da diretora para funcionar na escola por ela dirigida¹. O Laboratório realiza reuniões semanais de pesquisa, realizadas tanto nas escolas quanto de forma virtual, das quais participam professores e estudantes da escola e da universidade. Nessas reuniões, são debatidos textos acadêmicos que contribuem para embasar os trabalhos de campo voltados à descrição dos conflitos escolares em sua diversidade. Cada bolsista é estimulado a construir seu próprio problema de pesquisa e a enfrentá-lo a partir da perspectiva das ciências sociais, contribuindo, à sua maneira, para uma compreensão mais aprofundada da natureza dos conflitos. Nessas reuniões, também são organizados eventos acadêmicos na escola, como palestras, mesas-redondas e lançamentos de livros, alguns protagonizados por pesquisadores renomados da universidade, outros pelos próprios bolsistas (Veríssimo; Motta; Ribeiro, 2024).

A organização desses eventos, com a presença de professores universitários com experiência internacional, cumpre dois propósitos. Por um lado, fortalece a presença da universidade no “chão da escola”, ajudando a pavimentar caminhos historicamente bloqueados pela desigualdade estruturante da sociedade brasileira (Kant de Lima, 2008). Por outro, promove a socialização acadêmica dos bolsistas, funcionando como tecnologia de inserção de estudantes da educação básica no ensino superior e em grupos de pesquisa.

Quando a diretora, percebendo que uma discussão aparentemente banal começava a ganhar proporções problemáticas para o funcionamento da escola, chama o professor para conversar, essa conversa poderia tomar rumos distintos. Se assumisse um caráter autoritário ou interferisse nos critérios de avaliação do professor, o conflito tenderia a se agravar. Ao contrário, ao ouvir as partes e solicitar ajuda ao próprio professor, sua intervenção revelou-se pedagógica.

A ideia central aqui é que, ao agir dessa forma, a diretora mobiliza um repertório que, em alguma medida, foi construído no âmbito do LEPIC. Ainda que não fosse um objetivo inicial explícito, o laboratório passou a contribuir para a consolidação de formas mais conscientes e eficazes de lidar com os conflitos escolares, valorizando a responsabilização dos envolvidos, mais do que a simples culpabilização (Kant de Lima, 2008). Como o LEPIC não dispunha de espaço próprio, muitas reuniões aconteciam na sala da diretora, que frequentemente ouvia as

¹ O LEPIC está registrado desde 2019 no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e vinculado ao Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos (INCT-InEAC) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Desde 2021, integra o Catálogo de Tecnologias Sociais da UFF. O Laboratório concorre anualmente aos editais do Programa PIBIC Ensino Médio do CNPq, que oferece bolsas de Iniciação Científica Jr., e ao edital Jovens Talentos da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), que oferta bolsas de pré-iniciação científica.

discussões e fazia comentários, participando, à sua maneira, do processo. Com isso, passou a compreender que brigas, xingamentos, competições e fofocas — elementos comuns à vida escolar (Miranda; Maia, 2017) —, quando mal administrados, podem ganhar proporções difíceis de tratar, tornando-se, por vezes, conflitos intratáveis (Lobão, 2010).

O professor compreendeu não apenas a demanda da diretora, mas também essa dimensão inesperada do LEPIC: sua capacidade de produzir tecnologias sociais de administração de conflitos nos espaços escolares — ou, em outras palavras, seu caráter pedagógico. Por isso, relatou entusiasticamente essa experiência ao professor Roberto Kant de Lima (1944–2025), antropólogo, criador e então coordenador do INCT-InEAC, que era seu supervisor no pós-doutorado. Kant de Lima levantou a sobrancelha, sorriu e compartilhou do entusiasmo, mas não demonstrou surpresa. Para ele, que desde o início apoiara material e institucionalmente o LEPIC, aquele resultado não era, de fato, inesperado.

O episódio permite formular o problema deste artigo. O que a obra de Roberto Kant de Lima pode ensinar para pensar a escola e a educação no Brasil? Mais especificamente, que ganhos analíticos se produzem quando deixamos de tratar os conflitos escolares como desvios, interrupções ou “problemas” externos ao processo educativo, e passamos a compreendê-los como parte constitutiva da vida escolar e como ponto de partida para uma reflexão antropológica sobre punição, responsabilização e as formas de gestão institucional das relações? Nesse sentido, a contribuição de Kant de Lima para o campo educacional discutida neste texto consiste em deslocar o olhar para as formas concretas de administração de conflitos, evidenciando como a escola brasileira opera por meio de hierarquias, desigualdades e um conjunto de regras e expectativas que estruturam, muitas vezes de forma pouco explícita, suas práticas cotidianas.

No decorrer do artigo, procuramos articular três planos. O primeiro é etnográfico: parte-se do caso narrado nesta introdução e da experiência do LEPIC no interior de escolas públicas. O segundo é institucional e, digamos, memorial: examina-se a relação de Kant de Lima com o LEPIC, com a Feira de Ciências Simoni Lahud Guedes e com a aproximação entre escola pública e universidade pública. O terceiro é teórico: mobilizam-se textos de Kant de Lima (1997, 2008, 2010, 2013) que, embora não tenham a escola básica como objeto principal, são fecundos para compreendê-la. A proposta, portanto, é homenagear Roberto Kant de Lima mostrando a vitalidade de seu pensamento para compreender um campo que ele ajudou a abrir e fortalecer: a investigação antropológica dos conflitos no espaço escolar.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ADMINISTRAÇÃO DE CONFLITOS

A cena etnográfica que abre este artigo é aparentemente simples: estudantes se sentem injustiçados ou diminuídos por um professor; procuram a diretora; a diretora chama o professor; ambos conversam sobre o ocorrido; a gestão da escola tenta impedir que a situação produza novos efeitos. Mas é justamente a aparente banalidade do episódio que o torna analiticamente interessante. Como tantas situações ordinárias do cotidiano escolar, ele mostra que a escola não funciona apenas por meio de aulas, avaliações e rotinas pedagógicas formais, mas também por meio de uma permanente administração de conflitos, muitos dos quais não aparecem em documentos oficiais ou planejamentos institucionais, mas atravessam a vida escolar e condicionam o modo como o ensino pode ou não acontecer.

Nesse sentido, não pretendemos aqui defender o estudo da escola a partir de um tema lateral denominado “conflitos escolares”, como se estes fossem um domínio específico, separado do restante das práticas educativas. Trata-se, antes, de reconhecer que o conflito integra a própria forma de funcionamento da instituição, sobretudo em contextos atravessados por desigualdades, assimetrias de autoridade e diferentes concepções acerca do que significa aprender, ensinar, obedecer, avaliar e participar da vida escolar. No episódio narrado, o professor entende estar cobrando regras básicas da socialização escolar e acadêmica: trabalhos de pesquisa devem indicar fontes e respostas devem ser elaboradas pelos próprios estudantes. Os alunos, por sua vez, não negam necessariamente a existência dessa regra, mas questionam a forma como ela foi mobilizada naquela situação. Para eles, se tal exigência não vinha sendo sistematicamente cobrada por outros professores, ou se não fora previamente explicitada, sua aplicação naquele momento podia ser percebida como excesso, arbitrariedade ou mesmo como desnecessária.

Esse desencontro é elucidativo, e a questão fundamental não é simplesmente saber se o professor estava “certo” ou se os estudantes estavam “errados”. A própria diretora, ao ponderar “eu sei, você está certo (...) isso é aluno sendo aluno (...) mas olha (...)”, não se limita a verificar a correção formal da conduta do professor ou dos estudantes. Ela precisava administrar os efeitos daquela conduta sobre a turma, sobre a relação entre estudantes e docente, sobre o funcionamento da escola e sobre sua própria posição de autoridade. É nesse sentido que a escola aparece, a partir de uma perspectiva antropológica, como instituição que não apenas aplica regras, mas decide quando, como, por quem e com quais consequências essas regras serão mobilizadas².

² Tal perspectiva já aparece no clássico estudo de Malinowski sobre o funcionamento do direito nas Ilhas Trobriand, que preconizava: “o estudo de situações reais que pedem uma dada regra, a maneira como esta é tratada pelos

Por aqui começamos nossa aproximação com a obra de Roberto Kant de Lima, que será aprofundada nas próximas seções do texto. Ecoando uma preocupação comum no âmbito da antropologia do direito, Kant sempre chamava a atenção de nós, seus alunos³, de que as instituições não podem ser compreendidas apenas a partir das normas que dizem reger seu funcionamento. É preciso observar práticas, rotinas, linguagens, sensibilidades, formas implícitas de classificação e modos concretos de produção da verdade. Essa orientação teórica-metodológica está expressa em vários de seus trabalhos. Por mais rudimentar que seja, ela propicia um paralelo inicial com as instituições escolares.

Em um de seus textos mais esclarecedores (Kant de Lima, 2013), por exemplo, retomando um argumento já desenvolvido em sua clássica e pioneira etnografia da polícia carioca (Kant de Lima, 1994), Kant mostra que práticas policiais e judiciais são orientadas por padrões éticos corporativos que não se confundem com a lei, nem com protocolos explícitos, tornando-se visíveis sobretudo em situações ruidosas, quando os agentes precisam justificar ou explicar o que fazem. A escola, guardadas as diferenças, também opera nesse espaço entre regras formais e práticas situadas. Muitas vezes, só percebemos quais são suas normas efetivas quando os conflitos emergem.

O conflito, nesse sentido, tem uma virtude etnográfica. Ele torna visível o que, em situações de rotina, permanece implícito. No caso aqui analisado, a reclamação dos estudantes explicita que a regra da citação bibliográfica, embora formalmente associada à vida escolar, não era experimentada por todos como uma exigência incorporada. A intervenção do professor explicita sua expectativa acerca do caráter cumulativo da escolarização. A fala da diretora explicita a existência de uma cultura institucional na qual diferentes professores cobram de maneiras diversas, produzindo parâmetros instáveis para os estudantes. A presença do LEPIC explicita, por fim, que havia naquela escola uma experiência de reflexão sistemática sobre conflitos que podia ser acionada para lidar com situações práticas. Tais explicitações sinalizam para a escola como um espaço no qual normas formais, práticas informais e expectativas morais se encontram de maneira nem sempre harmoniosa.

Chamar essa dinâmica de administração de conflitos permite evitar duas reduções comuns no campo educacional. A primeira seria moralizar o episódio, buscando culpados: o professor rígido demais, os estudantes pouco comprometidos, a direção condescendente ou os demais docentes que “não cobram” o suficiente. A segunda seria reduzir o conflito a uma oportunidade pedagógica genérica — um pretexto para falar sobre respeito, diálogo ou convivência —, sem

envolvidos, a reação da comunidade em geral, as consequências de seu cumprimento ou de sua desconsideração” (Malinowski, 2008, p. 94).

3 Os três autores deste texto estiveram, em algum momento de sua trajetória (graduação, mestrado, doutorado ou pós-doutorado), sob orientação de Roberto Kant de Lima.

reconhecer que ele emerge de assimetrias institucionais concretas entre quem avalia e quem é avaliado, entre quem define as regras e quem deve segui-las, entre quem tem autoridade para encerrar o conflito e quem não tem. A expressão administração de conflitos, na tradição dos estudos inaugurados por Kant de Lima, chama atenção para o modo como as instituições recebem, classificam, processam e encaminham demandas, disputas e desacordos, produzindo efeitos sobre as partes envolvidas e sobre a própria ordem institucional.

No caso escolar, essa administração é especialmente delicada porque a instituição combina, em um mesmo espaço, funções de cuidado, ensino, avaliação, vigilância, classificação e socialização. Um professor avalia e, ao avaliar, hierarquiza. Uma diretora administra e, ao administrar, decide o que será considerado relevante. Estudantes reclamam e, ao reclamar, acionam repertórios de justiça, dignidade e tratamento respeitoso. Nada disso é exterior à escola. Ao contrário, é precisamente nesse movimento que a escola produz sujeitos, rotinas e formas de convivência. Por isso, pensar a escola com Kant de Lima implica levar a sério o fato de que os conflitos escolares são parte do próprio processo social e pedagógico pelo qual a escola se constitui.

Essa perspectiva também ajuda a compreender o significado da pergunta da diretora trazida no início do texto. “Não é conflito que vocês estudam? Então me ajuda!” não deve ser interpretada apenas como ironia. Tal interpelação traz o reconhecimento de que a pesquisa sobre conflitos escolares poderia ter consequências na vida institucional. A diretora não solicitava ali uma teoria antropológica abstrata, mas sim que o conhecimento produzido pelo laboratório de pesquisa retornasse à escola como capacidade de intervenção, interpretação e, como era de se esperar no seu caso, administração dos conflitos. Há, nesse gesto, uma dimensão que aproxima a antropologia da educação de uma questão cara a Kant de Lima: como transformar pesquisas etnográficas em formas de explicitação de tradições e práticas escolares, capazes de permitir que os próprios atores reconheçam o que fazem e possam, eventualmente, escolher fazer de outro modo?

AS SENSIBILIDADES INSTITUCIONAIS E OS SENTIDOS DE JUSTIÇA ESCOLARES

O episódio etnográfico em torno do LEPIC nos leva também a outra contribuição fecunda da obra de Roberto Kant de Lima para pensar a escola brasileira, que se refere a sua apropriação da reflexão de Clifford Geertz acerca dos sentidos de justiça e das sensibilidades jurídicas. Geertz (2006) argumenta que o direito não pode ser compreendido apenas como um conjunto abstrato de normas universais, mas como uma forma culturalmente situada de produzir interpretações sobre o mundo social. Seu interesse desloca-se das leis tomadas isoladamente para os modos

pelos quais diferentes sociedades articulam fatos, julgamentos e formas de decisão, produzindo aquilo que denomina diferentes sentidos de justiça. Nesse sentido, o sentido de justiça diz respeito justamente às formas locais pelas quais determinadas situações passam a ser percebidas como justas, injustas, legítimas, arbitrárias, toleráveis ou intoleráveis.

Ao mobilizar essa discussão, Kant de Lima chama atenção para o fato de que categorias aparentemente semelhantes podem operar de maneiras profundamente distintas em diferentes contextos institucionais. Não basta, portanto, comparar normas ou instituições apenas pelas categorias que as nomeiam. É preciso observar os procedimentos, os modos de argumentação, os repertórios morais e as formas concretas de autoridade que tornam certas decisões legítimas em determinado contexto social (Kant de Lima, 2010). Essa perspectiva pode ser facilmente transposta para pensar a escola, pois categorias amplamente mobilizadas no campo educacional – como disciplina, bullying, participação, respeito, mérito, entre tantas outras – não possuem sentidos fixos ou universais. Seus significados concretos dependem da maneira como são acionadas e administradas nas práticas cotidianas da vida escolar.

O episódio apresentado na introdução corrobora essa percepção, revelando a produção local de diferentes sentidos de justiça. O conflito não se organiza apenas em torno da nota atribuída aos trabalhos, mas também em torno de percepções distintas acerca do que seria uma cobrança legítima, uma atitude pedagógica aceitável ou uma forma respeitosa de tratamento. O professor entendeu sua postura como parte de uma socialização escolar que deveria, naquele estágio da trajetória estudantil, pressupor certas regras básicas relativas à autoria, à responsabilidade e à elaboração dos trabalhos. Já os estudantes pareciam operar com outro sentido de justiça, segundo o qual uma cobrança somente se tornaria plenamente legítima se fosse previamente explicitada e aplicada de maneira relativamente uniforme pelos diferentes professores. A controvérsia, portanto, não envolveu apenas conteúdos pedagógicos ou avaliativos, mas diferentes formas de perceber o que seria uma relação justa entre professores e estudantes.

Parece-nos, então, que o debate sobre o direito como saber local apropriado por Kant de Lima para pensar o contexto brasileiro tem condições também de inspirar uma etnografia centrada em sensibilidades institucionais e sentidos de justiça escolares: modos pelos quais professores, estudantes, gestores e famílias percebem, narram e administram aquilo que consideram justo ou injusto na vida escolar. Isso nos permite compreender por que certas práticas escolares são vividas como pedagógicas por uns e autoritárias por outros, e por que experiências como o LEPIC e a Feira de Ciências Simoni Lahud Guedes, sobre a qual trataremos a seguir, podem produzir repertórios mais reflexivos para lidar com esses desacordos.

DO LEPIC À FEIRA DE CIÊNCIAS: PESQUISA ESCOLAR E SOCIALIZAÇÃO ACADÊMICA

A experiência do LEPIC e a construção da Feira de Ciências Simoni Lahud Guedes condensam, de maneiras diferentes, uma aposta que atravessa a obra de Roberto Kant de Lima, qual seja, a ideia de que conflitos, práticas e tradições institucionais devem ser colocados sob descrição para que possam ser compreendidos, explicitados e eventualmente transformados. O LEPIC realiza essa aposta no cotidiano da escola, por meio de reuniões regulares, orientação de estudantes na construção de problemas de pesquisa e organização de eventos. A Feira a realiza em outro plano, ao produzir uma arena pública de apresentação, circulação e reconhecimento desses trabalhos.

A primeira edição da Feira — à época com o nome de Feira de Ciências Conflitos e Diálogos na Escola — foi planejada em 2019, com coordenação executiva de Marcos Veríssimo e Thaiane Oliveira. Naquele momento, Thaiane já buscava iniciativas de letramento midiático voltadas para escolas públicas e Marcos liderava a experiência do LEPIC, voltada à construção de pesquisas de pré-iniciação científica com estudantes do ensino médio. A aproximação entre essas frentes permitiu imaginar uma feira na qual estudantes pudessem apresentar publicamente suas pesquisas, à semelhança das feiras escolares de ciências, mas centrada na perspectiva das ciências humanas e sociais e privilegiando a temática dos conflitos escolares.

O evento é organizado de forma conjunta por professores das escolas públicas, estudantes do ensino médio interessados na proposta do evento e pesquisadores de diferentes níveis de formação, como graduandos (alguns ex-alunos e bolsistas de escolas que participaram do evento), mestrandos, doutorandos e pesquisadores de pós-doutorado. Nas reuniões de organização, assume-se um caráter de construção coletiva do conhecimento, tal como ocorria nas reuniões do Núcleo Fluminense de Estudos e Pesquisas (NUFEP) e do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Administração de Conflitos (NEPEAC), ambos também fundados por Roberto Kant de Lima na UFF. Dessa forma, são discutidas tanto questões administrativas — sobre os editais de bolsas de pré-iniciação científica (PIBIC-EM CNPq/UFF e Jovens Talentos/FAPERJ) e demais chamadas que podemos concorrer para a continuidade das edições da Feira de Ciências — quanto os trabalhos desenvolvidos por cada grupo ou laboratório escolar de pesquisa.

A Feira de Ciências Simoni Lahud Guedes foi assim nomeada por Roberto Kant de Lima no final do ano de 2023⁴, quando o evento entrou para o catálogo de Tecnologias Sociais

4 O ano de 2026 marca a realização da quarta edição da Feira de Ciências Simoni Lahud Guedes.

da Universidade Federal Fluminense. Por meio de um e-mail enviado aos três autores deste artigo, Kant perguntou o que achávamos do novo nome, não só para homenagear sua amiga e colega de departamento, mas também reconhecer o trabalho que os dois começaram juntos. Segundo ele, era preciso reconhecer o esforço feito por Simoni Guedes, desde o início de sua trajetória profissional e acadêmica, a fim de pavimentar as estradas difíceis e tortuosas que ligam a escola pública à universidade pública, legado que, na coordenação atual do evento, buscamos reproduzir.

O último texto escrito por Simoni Lahud Guedes, em coautoria com Roberto Kant de Lima, *Educação como Exclusão: Direitos de Cidadania e Privilégios Educacionais e Jurídicos no Brasil* (Kant de Lima; Guedes, 2019), esboça a convergência entre suas preocupações. Nele, ambos aproximam suas pesquisas e trajetórias para pensar a pedagogia e o direito como campos dogmáticos, nos quais formas de relação e regras sociais são frequentemente impostas como se fossem naturais ou universais. E tais formas podem funcionar tanto como promessa de cidadania quanto como mecanismo de exclusão.

Aliás, devemos comentar que essa aproximação entre a universidade e a escola pública, que depois resultaria na construção da Feira de Ciências Simoni Lahud Guedes, encontrou em Roberto Kant de Lima, à época Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, um impulso decisivo para se consolidar institucionalmente por meio da adesão à política de bolsas de pesquisa para estudantes de ensino médio. Em algum momento do ano de 2016, contaram-no que havia sobrado bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Ensino Médio (PIBIC-EM), renomeado posteriormente como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (PIBIC – ICJ). Kant tinha um lema quando se dizia respeito a recursos de pesquisa: nunca devolver dinheiro. Por isso, procurou Marcos Veríssimo, que já era professor da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e dava aulas para o ensino médio, que topou o desafio. Assim começaram as primeiras⁵ bolsas de pré-iniciação científica da UFF voltadas para o método de trabalho que sustenta o funcionamento da Feira de Ciências Simoni Lahud Guedes, isto é, pesquisas lideradas por professores de escolas públicas e executadas por seus estudantes.

A Feira de Ciências do INCT-InEAC teve início quando participamos da Chamada do CNPq – Feiras de Ciências e Mostras Científicas, que possibilitou a criação da “I Feira de Ciências – Conflitos e Diálogos na Escola – 2019/2020”. Nessa primeira edição tivemos um considerável imprevisto. O projeto começou em 2020, no ano da pandemia de COVID-19.

5 No âmbito do INCT-InEAC, essas não foram as primeiras bolsas de pré-iniciação científicas desenvolvidas. Alguns professores do referido Instituto, também em projetos de pesquisa coletivos, tiveram bolsistas de escolas públicas, pelo menos desde 2011. No entanto, isso não resultou na criação de grupos de pesquisa liderados por professores de escolas públicas nas suas respectivas instituições de trabalho.

Começamos a achar que o projeto não iria dar certo. Em agosto de 2020, Kant chamou uma reunião online entre os organizadores do evento, na qual os autores deste artigo encontravam-se presentes. Estávamos decididos a desistir da realização da Feira, já que vivíamos numa condição atípica em que não era possível fazer uma exposição de trabalhos no espaço físico da universidade, tal qual acontece nas feiras de ciências de escolas básicas, o que previmos no projeto. Fiel a seu lema de “nunca devolver dinheiro”, Kant falou que teríamos que dar um jeito. Mas não só por isso. O motivo principal de sua insistência era sua crença no projeto. Depois de conversarmos coletivamente nesse dia por horas, Marcos Veríssimo sugeriu que uma saída poderia ser modificar o produto final. Em vez de elaborarem um poster, como estava previsto no projeto, os estudantes poderiam desenvolver episódios de um podcast. Com essa proposta, conversamos com as escolas interessadas, que imediatamente compraram a ideia.

Nesse primeiro ano da Feira, adaptamos as atividades à realidade do ensino à distância em razão da pandemia de COVID-19, mas acabamos por desenvolver uma metodologia de trabalho que se renova à medida que contamos com uma diversidade de participações escolares. Nos anos pares, realizamos as edições da Feira de Ciências Simoni Lahud Guedes, sempre de acordo com as discussões e deliberações das reuniões de organização. Nos anos ímpares, promovemos rodas de conversa com apresentações dos episódios do podcast *Conflitos e Diálogos: Pesquisas Escolares*, produtos da Feira, que podem ocorrer de maneira online, híbrida ou presencial.

A organização permanece a mesma, com adaptações conforme as escolas participantes. Nos anos pares, iniciamos as atividades com o Simpósio de Pesquisas em Administração de Conflitos no Espaço Escolar, evento que reúne conferências nacionais e internacionais e mesas-redondas com pesquisadores que trabalham sobre a temática escolar. Além de ser um fórum acadêmico sobre a temática dos conflitos e violências na escola, o objetivo do Simpósio é auxiliar os estudantes participantes da Feira e os professores orientadores a refletirem sobre os temas escolhidos para suas pesquisas. Também são realizadas oficinas de letramento midiático, característica da multidisciplinaridade que o evento assumiu desde sua primeira edição. O principal objetivo dessa etapa é discutir conjuntamente como se produzem e se consomem conteúdos de divulgação científica (Oliveira; Castro; Ricaurte, 2024). A participação de pesquisadores das áreas de Comunicação Social, Direito e História é fundamental para a construção do evento como um todo, desde as oficinas até a divulgação dos podcasts nas plataformas de áudio.

As rodas de conversa podem ocorrer em diferentes momentos e são importantes para o desenvolvimento da Feira de Ciências. A prática teve início antes mesmo da criação do evento, ainda durante as atividades do LEPIC, mas sempre manteve a proposta original: constituir um espaço no qual os estudantes apresentam seus trabalhos. Por isso, nos anos ímpares, construímos coletivamente uma agenda de rodas de conversa voltadas às apresentações dos podcasts

produzidos pelos estudantes participantes. Nesses encontros, contamos com professores da UFF e com ex-participantes da Feira de Ciências que hoje estão na universidade para conversar e comentar sobre os trabalhos apresentados pelos estudantes. A ideia não é mostrar as pesquisas feitas pelos professores, mas principalmente orientar os jovens nas pesquisas realizadas e no caminho de construção da cidadania.

Com base nisso, o encerramento da Feira de Ciências Simoni Lahud Guedes, a pedido de Roberto Kant de Lima, tornou-se uma roda de encerramento realizada durante o Seminário Internacional do INCT-InEAC. Dessa forma, desde 2022, as atividades da Feira de Ciências Simoni Lahud Guedes são concluídas no âmbito do Seminário Internacional do INCT-InEAC, consolidando esses eventos como espaços importantes de produção coletiva do conhecimento e, por isso, reunindo bolsistas de pré- iniciação científica juntamente com pesquisadores de diferentes níveis.

A quarta edição, em 2026, incluiu quinze escolas que fazem parte do projeto “Mão na Massa e Pé na rua: programa interdisciplinar de integração científica, inclusão tecnológica e prática cidadã entre o ensino básico e o ensino superior”, financiado pelo edital “Mais Ciência na Escola” (CNPq/MCTI 13º/2024) – projeto também construído por Roberto Kant de Lima. Desde a primeira edição, foram alcançadas vinte e sete escolas do Ensino Médio e Ensino Fundamental II, de treze cidades diferentes, a saber: Angra dos Reis, Barra Mansa, Volta Redonda, Resende, Três Rios, Sapucaia, Paraíba do Sul, Queimados, Seropédica, Magé, Niterói, Itaboraí e São Gonçalo. Os projetos de pesquisa dos estudantes deram origem, até 2026, a 54 episódios de podcasts que estão em diversas plataformas de áudio e podem ser acessados no próprio site do evento⁶.

Esse modelo liderado por Roberto Kant de Lima se distingue de formas tradicionais de aproximação entre universidade e escola. Muitas vezes, projetos universitários chegam à escola levando conteúdos, palestras, oficinas ou diagnósticos previamente definidos. No caso do LEPIC e da Feira, diferentemente, os estudantes da educação básica são incentivados a construir suas próprias perguntas sobre conflitos vividos ou observados em seus contextos escolares. Eles não são apenas público-alvo, nem informantes de pesquisas alheias. Tornam-se pesquisadores em formação, capazes de colocar sob descrição sua própria realidade. Nesse sentido, são iniciativas que tensionam, inclusive, a assimetria colocada na relação antropológica clássica entre sujeito e objeto, onde “o que o antropólogo faz é ciência; o que o nativo diz é informação” (Kant de Lima, 1997, p. 16).

Tal legado de aproximação da escola pública com a universidade, talvez menos conhecido entre seus leitores, é especialmente importante em uma homenagem a Kant de

⁶ Disponível em: <https://ineaconflitosnaescola.uff.br/>.

Lima. Ele mostra um pesquisador que sempre buscou articular teoria, etnografia, formação e construção institucional. Nesse sentido, é importante dizer que sua atuação junto ao LEPIC e à Feira não deve ser interpretada como um acidente biográfico, um gesto de generosidade isolado ou projetos tardios desconectados de sua obra. Foi expressão de uma trajetória dedicada a explicitar formas de poder, desigualdade e administração de conflitos, e a construir instituições capazes de produzir conhecimento sobre elas, como é o caso da escola.

CULPABILIZAÇÃO, RESPONSABILIZAÇÃO E ACCOUNTABILITY

O LEPIC e a Feira de Ciências Simoni Lahud Guedes, como vimos, são iniciativas que apostam na explicitação dos conflitos como condição para sua compreensão e eventual transformação. Mas o episódio narrado na introdução sugere também que explicitar não foi suficiente. A diretora já sabia, de certa forma, que havia um conflito a administrar e o professor sabia que havia agido dentro do que entendia ser sua função. O que faltava não era apenas dar visibilidade ao ocorrido, mas uma forma diferente de lidar com ele, que não encerrasse o conflito identificando um culpado, mas que criasse condições para que cada envolvido se reconhecesse como parte responsável do que havia acontecido e do que poderia acontecer a seguir. É para formular essa distinção com precisão que podemos mobilizar a discussão de Kant de Lima (2008, 2010, 2013) sobre culpabilização, responsabilização e *accountability*⁷, por ele elaborada a partir de etnografias das instituições policiais e judiciais brasileiras. Tal discussão, como tentaremos mostrar, oferece uma chave analítica pertinente para compreender dinâmicas recorrentes na escola.

A culpabilização, como descrita por Kant de Lima, é o mecanismo dominante de controle em sistemas marcados pelo princípio da obrigatoriedade: todos os agentes estão permanentemente obrigados a agir de determinada maneira, abstratamente definida, sem que lhes seja conferida a possibilidade real de escolha. Nesse modelo, quem age pode errar e ser punido; quem não age pode ser acusado de omissão. Em ambos os casos, o desfecho possível é a culpa, e não a responsabilidade. Como o autor observa, nesse sistema “quando o agente público

⁷ O termo *accountability* é mantido em inglês porque, como observa o próprio Kant de Lima, não possui equivalente preciso em português. A tradução mais próxima é responsabilização, e é nesse sentido que o termo é mobilizado ao longo deste artigo. No entanto, *accountability* carrega uma dimensão adicional que responsabilização não captura inteiramente: a ideia de prestação de contas pública sobre as escolhas feitas, associada à avaliação dos resultados obtidos. Trata-se, portanto, de um conceito que articula, de maneira indissociável, a liberdade de escolha do agente — o que Kant de Lima denomina *discretion* — e a possibilidade de ser avaliado e cobrado por essa escolha. Ao longo do texto, usamos responsabilização e *accountability* de forma aproximada, sem perder de vista essa distinção.

é punido por ação ou omissão, tende a predominar, entre os demais agentes, seus colegas, a ideia de que houve uma possível injustiça, pois o agente punido poderia estar somente fazendo aquilo que todos têm que fazer” (Kant de Lima, 2013, p. 562). A resposta institucional a esse estado de coisas é a formação de um *ethos* corporativo avesso à responsabilização, em que a solidariedade entre pares opera como proteção coletiva diante do risco permanente de ser culpabilizado.

A *accountability*, por sua vez, pressupõe um sistema diferente: um em que os agentes dispõem de *discretion*, ou seja, da possibilidade de decidir como agir em cada situação concreta, com base em normas e protocolos institucionais explícitos. É justamente essa margem de escolha que torna possível a responsabilização posterior: se o agente pode decidir, pode ser avaliado por suas decisões. E pode aprender com elas. Trata-se, portanto, de um mecanismo que opera de dentro para fora — o agente se reconhece como autor de suas próprias escolhas e se submete à avaliação por seus resultados. Como o próprio Kant de Lima (2013) faz questão de sublinhar, *accountability* não deve ser confundida com controle externo, como ouvidorias ou corregedorias: ao contrário, é precisamente porque o agente tem liberdade de escolha que ele pode ser responsabilizado por ela, o que faz da *accountability* uma forma de controle essencialmente interna e, por isso, mais capaz de produzir sujeitos profissionais que se reconhecem como autores de suas práticas.

A transposição desse par conceitual para o campo escolar nos parece promissora. A escola brasileira tende a funcionar, em muitos de seus aspectos, sob a lógica da culpabilização. Professores, gestores e estudantes operam em contextos marcados por normas abstratas e generalizantes que, frequentemente, não foram construídas por quem deve aplicá-las, nem levam em conta as condições concretas de seu cumprimento. Um professor é obrigado a cumprir o currículo, mas não dispõe de tempo suficiente para desenvolvê-lo com profundidade. Uma diretora é responsável por “manter a ordem” do ambiente escolar, mas não conta com protocolos claros para lidar com conflitos entre professores e estudantes. Um estudante é avaliado segundo critérios que, muitas vezes, não lhe foram explicitados com antecedência.

Nesse cenário, os conflitos escolares tendem a ser administrados não pela responsabilização dos envolvidos — o que exigiria clareza sobre as regras, explicitação dos critérios e reconhecimento de que diferentes atores fizeram escolhas passíveis de avaliação —, mas pela identificação de um culpado. Alguém errou: o professor foi rígido demais, o estudante foi desrespeitoso, a gestão foi omissa. A culpabilização pretende dar fim ao conflito sem necessariamente transformar as práticas. Mais do que isso, ela pode reforçar solidariedades defensivas entre pares — docentes que se protegem mutuamente, ou estudantes que fazem “a caveira” do professor — de maneira muito semelhante ao *ethos* corporativo descrito por Kant de Lima nas instituições policiais.

Pensando em tal distinção — culpabilização x responsabilização/*accountability* — podemos retomar o caso narrado na introdução. O que estava em disputa não era apenas se o professor estava certo ou errado, mas como o conflito seria administrado e com quais consequências para os envolvidos. A intervenção da diretora poderia ter assumido um caráter culpabilizatório — punindo o professor pela rispidez ou os estudantes pela falta de comprometimento — e, com isso, encerrando o episódio com um culpado e os demais estando desobrigados de refletir sobre suas próprias práticas. Porém, ao ouvir as partes, reconhecer a complexidade do ocorrido e solicitar colaboração ao próprio professor, a diretora abriu espaço para uma administração que se aproxima mais da lógica da responsabilização. Cada envolvido é chamado a reconhecer sua parte no conflito e a pensar em como agir de outro modo da próxima vez que uma situação semelhante ocorrer.

Levando mais adiante essa distinção, parece-nos que ela tem implicações importantes para pensar a formação de professores e a própria gestão escolar. Sistemas orientados pela culpabilização tendem a produzir agentes defensivos, avessos à inovação e à experimentação pedagógica, pois qualquer desvio em relação à norma abstrata pode se tornar motivo de punição. Sistemas orientados pela *accountability*, ao contrário, tendem a produzir agentes mais capazes de refletir sobre sua própria prática, de explicitar os critérios que orientam suas decisões e de aprender com os erros sem precisar escondê-los. Nesse sentido, o LEPIC e a Feira de Ciências podem ser lidos, também, como espaços de produção de uma cultura de responsabilização no interior da escola. Ao tornarem os conflitos escolares objeto de pesquisa e explicitação, essas iniciativas contribuem para que professores e estudantes desenvolvam repertórios mais reflexivos e responsáveis para lidar com os desacordos cotidianos.

DISCIPLINA E REPRESSÃO: A ESCOLA VISTA POR UMA ANTROPOLOGIA DA ACADEMIA

Há uma obra seminal de Kant de Lima que costuma ser lembrada como um exercício de autoetnografia da vida universitária, eventualmente usada em cursos de introdução à antropologia, mas que, a uma leitura mais atenta, revela muito sobre a escola brasileira em seus diferentes níveis. Publicado originalmente em 1985, o livro *A antropologia da academia: quando os índios somos nós* é um ensaio estendido que parte da experiência do autor como estudante de doutorado nos Estados Unidos para propor uma reflexão comparativa sobre as formas de produção, circulação e controle do conhecimento em diferentes contextos acadêmicos. Uma tese central do texto, que funciona também como um alerta metodológico, é que o controle do pensamento nas instituições acadêmicas se exerce menos pela censura do conteúdo e mais pela imposição de formas — formas de expressão, de argumento, de avaliação, de interação — que

disciplinam a produção intelectual antes mesmo que ela se manifeste.

Para construir tal argumento, Kant de Lima mobiliza a distinção foucaultiana entre disciplina e repressão⁸. A repressão visa impedir a produção de determinado comportamento físico ou intelectual, agindo de fora para dentro, pelo silêncio e pela interdição. A disciplina, ao contrário, visa produzir certos comportamentos de uma determinada maneira, orientando e normalizando a conduta por dentro, por meio da forma — da maneira como algo deve ser feito, dito, apresentado, avaliado. A disciplina, assim, é “mais dissimulada e por isso mesmo pode ser de maior eficácia” (Kant de Lima, 1997, p. 16): ela não proíbe, ela molda.

Essa distinção, elaborada no contexto da comparação entre as academias brasileira e norte-americana, tem uma ressonância imediata quando transposta para a escola. Em contextos marcados pela repressão, a administração dos conflitos tende a operar por interdições: não se discute a decisão da direção, não se questiona o currículo, não se contesta a avaliação. O que não é dito, o que é proibido, o que é silenciado — esses são os vetores dominantes de controle. Em contextos mais orientados pela disciplina, o controle se exerce de modo diferente, por meio de protocolos, rotinas explicitadas, critérios compartilhados, formas de argumento e de avaliação que se apresentam como naturais ou óbvias justamente porque foram internalizadas pelos sujeitos que as praticam.

A escola brasileira combina, com frequência, elementos dos dois modelos, mas, diríamos, não de maneira exatamente equilibrada. Em muitas situações, a repressão se faz presente de forma explícita, com punições, ameaças e constrangimento público. Em outras, convivem formas de disciplina que, por não serem explicitadas, acabam operando de modo opaco e, por isso, frequentemente injusto: critérios de avaliação implícitos, expectativas de conduta que variam de um professor para outro, formas de participação aceitas ou recusadas sem que os estudantes compreendam com clareza os critérios em jogo. É nessa zona de opacidade, entre o que é dito e o que é esperado, entre a norma formal e a prática efetiva, que muitos conflitos escolares se instalam.

O episódio que abre este artigo pode ser lido também por essa chave. O professor parte de um pressuposto disciplinar. Após anos de escolarização, certos procedimentos acadêmicos, como a referência bibliográfica, deveriam estar incorporados pelos estudantes, de modo que não seria necessário explicitá-los a cada avaliação. Mas, como a escola opera em um contexto em que diferentes professores cobram de maneiras distintas, e em que tais exigências raramente são tornadas explícitas de forma coletiva e consistente, o que o professor experimenta como disciplina incorporada, os estudantes podem tomar como exigência arbitrária. O conflito

8 Apesar de ter centrado sua trajetória no estudo de instituições policiais e judiciais (após um estudo de mestrado sobre pescadores em Itaipu), é curioso que essa distinção entre repressão e disciplina apareça em sua obra, a nosso ver, de modo mais claro e elaborado, num trabalho sobre um contexto educacional.

emerge, em parte, porque o professor supõe uma normalização que, de fato, não ocorreu. Em parte, insistimos, porque sabemos que possivelmente muitos estudantes estavam conscientes de estarem indo contra a norma que o professor esperava que eles cumprissem. Mas como tal norma não era universalizada entre o corpo docente — não estava, portanto, *normalizada* —, os estudantes puderam usar a falta de padrão a seu favor, reivindicando o direito de não a seguir.

Aqui, a distinção de Kant de Lima entre disciplina e repressão ganha também uma dimensão pedagógica. Normalizar não é apenas cobrar, é tornar explícita a norma, aplicá-la de maneira uniforme e criar condições para que os sujeitos a internalizem como sua. Quando isso não acontece, a cobrança se assemelha mais à repressão do que à disciplina, mesmo que exercida com “boas intenções” pedagógicas. E, como nos ensina Kant de Lima a partir da comparação com a academia norte-americana, instituições que disciplinam pela forma produzem efeitos distintos daquelas que controlam pela interdição. Enquanto estas operam pelo silêncio e pela punição do desvio, aquelas exigem um trabalho prévio de explicitação, de construção de protocolos compartilhados e de tornar visível o que é frequentemente invisível, condições sem as quais a normalização não se efetiva.

Essa reflexão tem implicações diretas para pensar a administração de conflitos na escola. Uma escola que age predominantemente pela repressão — punindo desvios sem explicitar as normas, sancionando comportamentos sem desenvolver a capacidade de compreendê-los — tende a produzir sujeitos que aprendem a evitar a punição, mas não necessariamente a se responsabilizar por suas ações. Uma escola que consegue operar mais pela disciplina, isto é, tornando seus critérios explícitos, desenvolvendo protocolos de avaliação e de convivência compartilhados e criando formas de participação que façam sentido para todos os envolvidos, tende a produzir sujeitos mais capazes de reconhecer as regras como suas e de se responsabilizar por seu cumprimento ou descumprimento.

Nesse sentido, iniciativas como o LEPIC e a Feira de Ciências Simoni Lahud Guedes podem ser lidas como experimentos de produção de uma cultura disciplinar no sentido que Kant de Lima confere ao termo: não como sinônimo de punição ou rigidez, mas como construção de formas explícitas, compartilhadas e reflexivas de produzir e avaliar o conhecimento. Ao colocar os conflitos escolares sob descrição, ao tornar explícitas as expectativas e os critérios que orientam a pesquisa e a apresentação pública dos trabalhos, essas iniciativas contribuem para criar, no interior da escola, um espaço disciplinar no qual os sujeitos se reconhecem como produtores de conhecimento, e não apenas como alvos de classificações, correções ou intervenções externas.

CONCLUSÃO: A ESCOLA E A EXPLICITAÇÃO DOS CONFLITOS

A partir de um episódio etnográfico envolvendo um conflito entre estudantes, um professor e uma diretora, propusemos uma aproximação entre a obra de Roberto Kant de Lima e o universo da escola pública brasileira. Embora a escola não tenha sido um campo empírico privilegiado nas pesquisas de nosso autor, procuramos mostrar que essa aproximação não é aleatória. Ela é, ao contrário, coerente com uma trajetória intelectual dedicada a compreender como as instituições brasileiras produzem verdades, administram conflitos, distribuem autoridade e constroem, na prática cotidiana, formas de justiça que nem sempre coincidem com as normas que dizem reger seu funcionamento.

Essa aproximação foi buscada em três planos conceituais distintos, mas articulados. No plano das sensibilidades institucionais, mostramos que categorias centrais à vida escolar — como disciplina, mérito, respeito e participação — não possuem sentidos fixos ou universais. Seus significados concretos dependem das formas locais pelas quais são acionadas, disputadas e administradas nas práticas cotidianas da escola. O conflito, nesse registro, não é um desvio a ser eliminado, mas um evento revelador privilegiado dessas sensibilidades, tornando visível o que, em situações de rotina, permanece implícito.

No plano da culpabilização e da responsabilização (*accountability*), procuramos mostrar que a escola brasileira opera, com frequência, sob uma lógica de culpabilização que identifica responsáveis sem transformar práticas, produz solidariedades defensivas entre os pares e dificulta que os sujeitos se reconheçam como autores de suas próprias ações. A alternativa, como sugere a própria obra de Kant de Lima, passa pela construção, no interior da escola, das condições que tornam a responsabilização possível: a explicitação de critérios, o reconhecimento de que professores, gestores e estudantes fazem escolhas e podem ser avaliados por elas, e a possibilidade de aprender com os erros sem precisar escondê-los.

No plano da disciplina e da repressão, a partir de uma leitura de *A antropologia da academia*, identificamos na escola uma tensão análoga àquela que Kant de Lima descreveu no campo universitário: entre um controle que opera pelo silêncio, pela interdição e pela punição do desvio, e um controle que opera pela forma, pela explicitação de protocolos e pela normalização partilhada. A escola que reprime tende a produzir sujeitos que aprendem a evitar punições. A escola que disciplina, no sentido da normalização foucaultiana que o autor empresta ao conceito, tende a produzir sujeitos capazes de reconhecer as normas como suas e de se responsabilizar por seu cumprimento ou descumprimento.

Esses três planos convergem para uma ideia que atravessa toda a obra de Kant de Lima e que, a nosso ver, constitui uma contribuição fértil para pensar a escola: a ideia de explicitação.

Como o autor afirma, retomando DaMatta, “para mudar tradições, que são de muitas formas inconscientes e automatizadas, há que se conhecê-las e as explicitar, ocasião em que passam a se constituir como opções a serem seguidas por aqueles que as partilham, os únicos capazes de escolher continuar com elas ou as rejeitar” (Kant de Lima, 2013, p. 552). A escola, nesse sentido, só poderia se transformar quando tornasse visível o que ela mesma faz, como suas práticas de avaliação, seus critérios de justiça, suas formas de administrar os conflitos, suas hierarquias implícitas.

De certa forma, é isso precisamente que o LEPIC e a Feira de Ciências Simoni Lahud Guedes buscam fazer. Não se trata de levar à escola respostas produzidas fora dela, mas de criar condições para que professores, gestores e estudantes se tornem capazes de observar, descrever e compreender o que acontece em seu próprio cotidiano. Ao tornar os conflitos escolares objeto de pesquisa, ao explicitar as regras que orientam a produção e a avaliação dos trabalhos, ao criar arenas públicas de apresentação e de circulação do conhecimento produzido por estudantes da educação básica, essas iniciativas contribuem para construir na escola uma cultura de explicitação – que é, em última instância, uma cultura disciplinar e de responsabilização.

Homenagear nosso mestre Roberto Kant de Lima por meio deste artigo é também reconhecer que sua obra não se esgota nos campos em que foi originalmente produzida. Ela continua a florescer, de maneira fecunda e, às vezes, inesperada, em contextos que o próprio autor ajudou a abrir. A escola pública brasileira é um desses contextos. E se, como ele sempre insistiu, as tradições só mudam quando são explicitadas, então há muito trabalho pela frente, e muito a aprender com quem dedicou sua vida intelectual a esse esforço.

REFERÊNCIAS

1. GEERTZ, Clifford. O saber local: fatos e leis em uma perspectiva comparativa. *In*: GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 249-356.
2. KANT DE LIMA, Roberto. **A polícia da cidade do Rio de Janeiro: seus dilemas e paradoxos**. 1. ed. Rio de Janeiro: PMERJ, 1994.
3. KANT DE LIMA, Roberto. **A antropologia da academia: quando os índios somos nós**. 2. ed. rev. amp. Niterói: EdUFF, 1997.
4. KANT DE LIMA, Roberto. **Ensaio de antropologia e de direito**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.
5. KANT DE LIMA, Roberto. Sensibilidades jurídicas, saber e poder: bases culturais de alguns aspectos do direito brasileiro em uma perspectiva comparada. **Anuário Antropológico**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 25-51, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-77172010000200003>.

org/10.4000/aa.885. Acesso em: 16 jul. 2026.

6. KANT DE LIMA, Roberto. Entre as leis e as normas: éticas corporativas e práticas profissionais na segurança pública e na Justiça Criminal. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 549-580, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7436>. Acesso em: 16 jul. 2026.
7. KANT DE LIMA, Roberto; GUEDES, Simoni Lahud. A educação como exclusão: direitos de cidadania e privilégios educacionais e jurídicos no Brasil. In: MAIA, Boris; FILPO, Klever; VERÍSSIMO, Marcos (org.). **Administração de conflitos no espaço escolar**. Rio de Janeiro: Autografia, 2019. p. 35-53.
8. LOBÃO, Ronaldo. **Cosmologias políticas do neocolonialismo**: como uma política pública pode se transformar em uma política do ressentimento. Niterói: EdUFF, 2010.
9. MALINOWSKI, Bronislaw. **Crime e costume na sociedade selvagem**. 2. ed. Brasília: Editora UnB, 2008.
10. MIRANDA, Ana Paula Mendes de; MAIA, Boris. Olhares, xingamentos e agressões físicas: a presença e a (in)visibilidade de conflitos referentes às relações de gênero em escolas públicas do Rio de Janeiro. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 47, p. 177-202, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300007>. Acesso em: 16 jul. 2026.
11. OLIVEIRA, Thaiane Moreira de; CASTRO, Gisele; RICAURTE, Paola Ricaurte. Transformações sociotécnicas na comunicação e educação: do analógico ao digital. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 9-24, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v29i1p9-24>. Acesso em: 16 jul. 2026.
12. VERÍSSIMO, Marcos. Batendo de frente na escola: uma abordagem antropológica sobre conflitos na escola pública fluminense. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 1, p. 230-250, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2019.e51693>. Acesso em: 16 jul. 2026.
13. VERÍSSIMO, Marcos; MOTTA, Yuri; RIBEIRO, Alice Magalhães. Laboratório Escolar de Pesquisa e Iniciação Científica: uma reflexão sobre o aprendizado das práticas antropológicas no ensino médio. In: ALENCAR, Breno; TARGINO, Gekbete; ARAÚJO, Marcelo (org.). **Antropologia na educação básica**. v. 2. Belém: Editora IFPA, 2024. p. 221-241.

Bóris Maia

Professor do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-Graduação em Justiça e Segurança da Universidade Federal

Fluminense. Doutorado em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense. ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7024-8605>. Colaboração: Análise de dados, Redação e Revisão. E-mail: borismaias@gmail.com.

Talitha Mirian do Amaral Rocha

Pesquisadora de Pós-doutorado Nota 10 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense. Doutora em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora do Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos. Professora da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5912-3425>. Colaboração: Análise de dados, Redação e Revisão. E-mail: tmirian@hotmail.com.

Marcos Veríssimo

Professor da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Pesquisador vinculado ao Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos da Universidade Federal Fluminense. Membro do Programa de Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional - Polo da Universidade Federal de Juiz de Fora. Doutor em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense. ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5996-8284>. Colaboração: Análise de dados, Redação e Revisão. E-mail: maverissimo.silva@gmail.com.