



Carolina Raquel Duarte de Mello Justo

Biografia:

Carolina Raquel Duarte de Mello Justo é professora associada do Departamento de Ciências Sociais (DCSo) e do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos (PPGGOSP), na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Organiza a Jornada de Políticas Públicas da UFSCar, e é coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Democracia e Desigualdades, Políticas Públicas e Percepção Pública (NEDEPP), no CNPq, de caráter interinstitucional. Pesquisa as relações entre democracia, desigualdades, diversidades, trabalho, políticas sociais, cidadania e justiça. Pioneira e adepta do enfoque cognitivo e neoinstitucionalista discursivo de análise de políticas públicas, hoje em evidência. Participa de rede de interlocução científica internacional, com vários artigos apresentados em congressos reconhecidos no campo da Ciência Política e das Políticas Públicas. Membro da Rede Brasileira de Renda Básica (RBRB).

Entrevistadora:

Raquel Oliveira Moreira (SEEDF)

Subcidadania e Educação: Por onde começar o combate à violência na escola?

Publicado em: RCC #30 · v. 9 · n. 3 · agosto 2022

1. Questões sociais, políticas e econômicas se entrelaçam e precisam ser consideradas quando nos deparamos com a ocorrência de conflitos entre estudantes no meio escolar que, entendemos ser um sintoma de um contexto mais complexo. Como você enxerga as atuais manifestações de violência nas escolas?

Carolina Raquel - As escolas podem ser entendidas como um microssistema social, mas que não está apartado da sociedade, embora tenha suas especificidades. Crianças e estudantes que vivenciam a violência em diversos espaços sociais, incluindo o familiar, tenderão a vivenciá-la também no ambiente escolar, senão a reproduzi-la nele. Quando a economia entra em crise, com aumento do desemprego e da inflação, que diminuem as condições de bem estar social e afetam sobremaneira a população mais pobre, as famílias vivem situações de estresse, ansiedade, insegurança e incerteza que afetam seus ânimos e as relações familiares. Contas que se acumulam, angústia quanto ao futuro, inclusive o muito próximo, como por exemplo saber o que vai ser colocado no prato para o almoço no dia seguinte, inflam os nervos e atritos que podem se expandir no seio familiar: discussões mais acaloradas, perda de respeito e limites, ofensas e agressões se tornam mais frequentes, podendo chegar à violência física. O abuso de álcool e drogas pioram a situação, que é experimentada não apenas pelas e pelos estudantes em suas casas, mas nas ruas, igreja, lugares que frequentam e também na escola, onde professoras, professores e funcionárias e funcionários também passam por condições semelhantes às de sua família e do restante da sociedade. Este é o tipo de contexto que temos vivido há um bom tempo, e que foi agravado desde o início da pandemia de COVID-19. Tem sido reportado o aumento da incidência de ansiedade, depressão, divórcios, violência doméstica e de feminicídio no Brasil nos últimos dois anos, quando famílias inseguras quanto ao presente e futuro próximo e, enlutadas pela perda de

empregos, de seu ritmo de vida e, sobretudo, de pessoas queridas, tiveram que lidar com um convívio familiar muito mais estreito, com exacerbação de conflitos. São condições que abrem nossas feridas sociais.

Cumprir os protocolos para evitar a transmissão da doença, como higienização das mãos, uso de máscara e distanciamento social fica mais difícil em bairros e comunidades com saneamento inadequado e residências de tamanho reduzido para o número de moradores. Mas, além disso, observamos o quão limitado é o acesso a equipamentos tecnológicos (e também à informação de confiança e qualidade), quando todos os membros da família precisaram usar simultaneamente a internet e os celulares e computadores para trabalhar, estudar, se comunicar e se divertir. Compartilhar o que é escasso não é fácil. As mães ficaram ainda mais sobrecarregadas, com jornadas triplas: trabalho “fora”, trabalho doméstico e trabalho “escolar” com os filhos e filhas, que tiveram que exercer muitas vezes num mesmo espaço. Casais que se mantinham por força das circunstâncias não resistiram à convivência mais íntima e forçada. Pior foi a descoberta do quão difícil pode ser o convívio entre pais e filhos nas famílias nucleares e sem rede de apoio. A exaustão, a ansiedade, o nervosismo, a desesperança, a tristeza afloram e se manifestam muitas vezes com agressividade e violência. As câmeras fechadas nas aulas online não devem ser entendidas apenas como desinteresse das e dos estudantes; há coisas que eles e elas não querem mostrar: coisas que estão dentro de suas casas e que carregam consigo para a escola, mas que lá – ainda que se mostrem de diversas formas, muitas vezes veladas – não estão escancaradas como numa tela de computador.

É o contraditório, aliás, da comunicação via internet e por trás das câmeras: ao mesmo tempo em que esconde muito, também expõe muito. Uma colega passou por uma situação bastante constrangedora e revoltante: uma aluna apanhou do pai no meio de uma aula online. Levou um bofetão aparentemente sem nenhum motivo deflagrador sequer; o pai abriu a porta do quarto e a agrediu. Em seguida a aluna fechou a câmera, deixando a professora e a turma apreensivos, porque impotentes frente a um franco flagrante. Depois a aluna ainda pediu desculpas, sentindo-se envergonhada por uma agressão que não praticou, mas de que foi vítima. Reportou que era comum o pai beber e ficar violento. São situações rotineiras que se manifestam também no ambiente de trabalho, em bares, eventos esportivos, culturais e mesmo religiosos, e que se fazem presentes nas escolas de diversas formas, pois os papéis sociais que desempenhamos não é o mesmo em lugares diferentes: às vezes a mulher que foi espancada pelo pai, que apanha do companheiro, se torna a mãe agressiva, ou a professora displicente ou conivente com situações de violência na escola; o empregado que é humilhado pelo patrão talvez desconte sua raiva na esposa e nos filhos, ou talvez se cale e ensine a eles que façam o mesmo quando são assediados por professores e colegas; as crianças abusadas em casa muitas vezes são

as agressoras na escola, e as agredidas na infância as que vão crescer entendendo a violência como algo normal. Então as conexões entre o que acontece no ambiente escolar e no restante da sociedade são muito estreitas.

O contexto político-cultural brasileiro recente é paradigmático, embora o nosso país não seja único no mundo vendo a ascensão de lideranças autoritárias nos últimos anos. Os resultados da eleição presidencial de 2018, que elegeu o candidato cujo emblema foi simbolizar uma arma com as mãos, e que flexibilizou o acesso ao porte de armas em seu mandato, tanto são reflexo como também (re)produtores de uma sociedade violenta e que recorre à força para resolver os conflitos – cujo reconhecimento, como acontecimento legítimo, é a base da democracia, que está tão desacreditada no Brasil. Quando não conseguimos externalizar nossas opiniões e interesses e buscar o diálogo pautado na igualdade de cidadania para dirimir conflitos, resta a lei da força, ou melhor, a força da falta da lei. Somos uma sociedade de profundas raízes conservadoras, que, embora tenham se enfraquecido no final do século XX, reencontraram espaço para se espalhar no século XXI. Com a negligência, ou com o incentivo do Estado, aumentaram os crimes de intolerância e motivação moral conservadora, cometidos contra minorias políticas, como mulheres, negros, indígenas e população LGBTQIA+, e também contra adversários políticos. São exemplos os assassinatos dos ambientalistas Bruno Pereira e Dom Phillips, do militante petista Marcelo Arruda em sua festa de aniversário, do rapaz negro asfixiado com gás lacrimogênio por policiais rodoviários dentro da viatura, além de chacinas e muitos outros que infelizmente ilustraram com muita frequência os noticiários do país recentemente. Se é neste cenário que as crianças crescem, por que não veriam com normalidade a presença da violência no seu mundo mais próximo, inclusive na escola?

2. Estudiosos como José Murilo de Carvalho, Evelina Dagnino e Jessé de Souza fazem reflexões substanciais para se pensar a questão da cidadania no Brasil. Nesse contexto, é particularmente relevante o conceito de “subcidadania”, tendo em vista os desafios atualmente enfrentados pela escola no combate às diferentes formas de violência. Como você definiria esse conceito? Quais suas raízes e qual sua relação com as desigualdades que ainda persistem na sociedade brasileira?

Carolina Raquel - O Brasil tem de fato um problema com a cidadania, e não é por acaso que muitos pesquisadores vieram a criar conceitos adjetivando-a. Wanderley Guilherme dos Santos foi pioneiro ao cunhar o conceito de “cidadania regulada”, referindo-se ao período Vargas, nos anos 1930, em que foram reconhecidos como cidadãos os trabalhadores que tivessem sua profissão reconhecida pelo Estado e que fossem filiados aos sindicatos oficiais. Foi um modo de regular o conflito trabalhista, que até então se resolvia na base da força, o que o autor chamou de “laissez-faire repressivo”. Foi quando a carteira de trabalho passou a ser considerada

o passaporte para a cidadania. Mas foi também quando se estabeleceu, segundo Vera da Silva Telles, a fissura simbólica entre o chamado “trabalhador de bem” e o pobre, visto como vagabundo, bandido, preguiçoso, culpado de suas mazelas. Nesta visão meritocrática da cidadania salarial, baseada na ética do trabalho, assim como o trabalho é a contrapartida para o recebimento de um salário, também o é para fazer jus a direitos, que são vistos pela ótica da premiação, e não a da igualdade e universalidade. Então ao mesmo tempo em que o cidadão-trabalhador seria merecedor de “privilégios”, o “não-cidadão, não trabalhador” seria merecedor de punições. Percebe-se aí um marco muito claro de desigualdade. Ser cidadão é para poucos, que têm mérito, que se esforçam e trabalham duro. Para quem não é resta a margem, a precariedade, uma exclusão que não atinge apenas de fora para dentro, mas incute em quem é identificado, e se identifica como “ralé”, para usar o termo de Jessé de Souza, uma autopercepção de desprezo, de incapacidade. Cria-se, segundo ele, uma ferida profunda e dolorosa, que é a aceitação da situação de precariedade como legítima e até merecida e justa, naturalizando as desigualdades. Subcidadania, para o autor, não significa apenas não desfrutar de direitos, mas uma autorepresentação de marginalidade e exclusão que se produz pela “apropriação de esquemas cognitivos e avaliativos transmitidos e incorporados de modo pré-reflexivo e automático no ambiente familiar desde a mais tenra idade, permitindo a constituição de redes sociais, também pré-reflexivas e automáticas, que cimentam solidariedade e identificação, por um lado, e antipatia e preconceito, por outro” (p. 158). A autoidentificação com o que é e com o que não é “ser gente” se constitui em diversos ambientes, dentre eles o escolar, através de formas de dominação simbólica que perpassam as ações e comportamentos cotidianos e que produzem o sentimento de “ser superior”, e “ser inferior”.

Acredito que, neste sentido, a cidadania continua a ser apreendida, no Brasil, pelo seu inverso, que está nas ideias de hierarquia, desigualdade e privilégio. Aqueles que se entendem como subcidadãos e subcidadãs podem vislumbrar alcançar uma suposta “cidadania plena”, através do (auto)reconhecimento do status de igualdade e do acesso universal e concreto a serviços e benefícios assegurados pelo critério de cidadania. Porém, aqueles que já desfrutam deste reconhecimento e destes benefícios (concretamente como privilégios) não se satisfazem com a designação igualitária da cidadania (que contraria privilégios). Não é mera coincidência que, em julho de 2020, com a reabertura de bares e restaurantes no Rio de Janeiro, em flexibilização da quarentena decorrente da pandemia de COVID-19, uma mulher tenha respondido a um fiscal da prefeitura que questionava a ela e ao marido sobre o descumprimento de protocolos de proteção: “Cidadão, não! Engenheiro Civil, formado! Melhor do que você!”. Ora, ser cidadã é ser igual a todo mundo, e isto parece ser quase uma ofensa para ela. Por isso recorre a outro status social e distintivo: o ocupacional. O lugar de prestígio do engenheiro no mundo do trabalho seria

seu trunfo inequalizador frente ao fiscal, que considera pior que ela e o marido e que, por isso, em sua visão, não teria o direito de interpelá-los para que cumprissem uma legislação que deveria ser extensiva a todos. Neste caso novamente temos os resquícios da “cidadania regulada” no imaginário social brasileiro, nesta visão estratificada e hierárquica das ocupações laborais. No Brasil, parece, infelizmente, que temos apreço pelas desigualdades, e também por “privilégios”. São noções presentes em manifestações paradigmáticas da cultura brasileira: no “jeitinho brasileiro”, na ideia de “levar vantagem em tudo” (que ficou conhecida como “Lei de Gerson”), e na famosa expressão “você sabe com quem está falando?”.

Uma das raízes dessa valorização da desigualdade está nas relações de privatização do que deveria ser público que caracterizaram o coronelismo: “dar carteirada” e a troca de “favores”, com benefícios e serviços públicos, são exemplos típicos. José Murilo de Carvalho chamou esta forma de acesso a tais recursos de “Estadania”, porque ela não ocorre através da participação na sociedade pela via da organização de interesses, mas pela via da própria máquina governamental. São práticas que conferem ao Estado e a quem o controla – políticos e funcionários públicos, e também as forças armadas – poderes superiores às suas atribuições, justamente porque deixam de ser vistas como garantidoras de direitos igualitários e universais de cidadania, mas como favores, em razão dos quais as cidadãs e cidadãos estariam sempre em dívida. E a posição de quem deve sempre é inferior. Mas se formos ver bem, pela própria designação, quem deve servir as e os cidadãos é o servidor público. Então não temos apenas a desigualdade entre cidadãos “de primeira, segunda e terceira categorias”, como em sociedades estamentais, mas também entre Estado e cidadãos. Se a garantia de direitos não é compreendida como obrigação de um Estado igualmente aberto a todas e todos, então o acesso a eles parece vir de cima para baixo, como concessão a indivíduos e grupos considerados “especiais”.

Diferente foi o caso quando da redemocratização do país nos anos 1970 e 80. A efervescência de uma sociedade civil que renegava o Estado autoritário propiciou a construção da cidadania no sentido oposto, isto é, de baixo para cima, na luta conjunta dos setores marginalizados por direitos. Evelina Dagnino nomeou esta experiência de “nova cidadania”, e eu prefiro especificá-la como “democrático-participativa”, para explicitar a participação política como meio democrático de conquista de direitos, em oposição à sua privatização. Eu vejo no seu exercício o potencial transformador para superação da subcidadania, devido a seu componente político-cultural, que permite explorar estratégias de reconhecimento.

Este é um ponto central para o combate ao *bullying* e outras manifestações de discriminação e preconceito presentes no ambiente escolar, como machismo e patriarcalismo, misoginia, racismo, capacitismo, LGBTfobia, gordofobia, etc. As pessoas precisam ser vistas e verem a si mesmas em sua diversidade e em suas singularidades, mesmo que

em princípio haja estranhamento, mas jamais pelo viés da desigualdade. Não se pode internalizar entre as pessoas a diferença e mesmo as manifestações de desigualdades com sentimentos de desprezo, incapacidade e ódio. O entendimento das construções sociais a partir das quais vemos o mundo é um primeiro passo para desconstruir imagens preconceituosas e discriminatórias sobre as mais diversas formas de manifestação do que é ser humano. Se a escola é o lugar da aprendizagem, é o mais apropriado para evitar que aqueles esquemas cognitivos e avaliativos com os quais enxergamos as pessoas sejam transmitidos e reproduzidos de modo pré-reflexivo entre as crianças em sua formação. É claro que os crimes de preconceito e intolerância, como racismo, feminicídio, LGBTfobia, etc. devem ser punidos, inclusive exemplarmente, se a expectativa do temor da pena puder impedi-los. Mas as ações *a posteriori* são pouco eficazes para evitar a disseminação de preconceitos que originam muitas das práticas criminosas.

Por isso a tarefa de desconstruir, desnaturalizar e deslegitimar preconceitos e desigualdades é primordial, e deve ser feita cotidianamente nas escolas; uma tarefa que deve estar nos conteúdos ensinados, mas sobretudo nas práticas de convivência solidária e igualitária. Reconhecer as diferenças de identidades e o conflito de opiniões e interesses como legítimo, e lidar com ele com base no *status* de igualdade e na busca por consensos mínimos, estabelecidos depois de muito debate, é uma prática cotidiana a ser fomentada nas escolas como exercício democrático-participativo da cidadania.

3. Manifestações de abuso e violência no contexto escolar decorrem em grande medida, das relações desiguais de poder entre os participantes da comunidade escolar e são fatores que geram a exclusão de grupos e indivíduos, levando à evasão, desinteresse e à repetência. Como identificar sinais de reprodução deste fenômeno e de que modo escola e equipe gestora podem atuar no sentido de preveni-lo?

Carolina Raquel - Os fenômenos da evasão e do fracasso escolar (repetência) são problemas de longa data na educação brasileira e são uma manifestação da ausência de uma cultura de direitos na nossa sociedade, e que aparece na escola através das muitas linguagens da desigualdade. A criança que não se sente acolhida na escola perde o interesse pelos estudos, o que prejudica seu desempenho e, com isso, sua autoestima, vindo a repetir de ano ou a deixar a escola. Nos anos 1980, o grande debate da área educacional no Brasil girava em torno de garantir o acesso à educação formal, já que não havia vagas suficientes, em parte porque crianças que repetiam os primeiros anos iam ocupando lugares que seriam de ingressantes. Daí surgiu a proposta de “progressão continuada”, a fim de evitar a repetência e a evasão, e ao mesmo tempo ampliar o número de vagas, de forma a garantir a universalização do ensino fundamental, que foi estabelecido como direito pela Constituição de 1988 e precisava ser implementado.

Nessa época, a principal desigualdade que era percebida como obstáculo à educação era a de renda. Não por acaso algumas das primeiras experiências de programas de transferência de renda no Brasil visavam a garantir a permanência das crianças na escola, como foram os casos do Bolsa-Escola e do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Um dos pressupostos destes programas era o de que a garantia de renda familiar evitaria que as crianças abandonassem os assentos escolares para trabalharem a fim contribuir para o sustento do lar.

Entretanto, um estudo muito interessante da Lena Lavinas, sobre o Bolsa Escola de Recife, mostrou algo mais: que, ao exigir das famílias beneficiárias que as crianças por quem eram responsáveis frequentassem regularmente as escolas, o programa contribuiu para a efetivação do direito à educação para os “maus alunos pobres”. Este achado e esta análise são, a meu ver, muito importantes. Porque durante muito tempo se via a evasão e o fracasso escolar como decorrência da falta de renda e outras condições da família. Era uma visão parcial do problema. Toda e todo responsável por crianças querem que elas frequentem a escola e dão muito valor à educação formal. Havia um preconceito de que os mais pobres não davam este valor. As pessoas desta camada social que entrevistei sempre demonstraram o contrário. Então há outros fatores que levam a estes fenômenos que são decorrentes das desigualdades. Lavinas mostrou e compreendeu que as crianças pobres que são boas alunas costumam ter seu lugar nas escolas preservado, mas não o tinham ou têm os “maus alunos”. Quem são eles? Por quê? São aqueles e aquelas que não se enquadram nos moldes escolares preestabelecidos. Aqueles e aquelas de quem muitas vezes a comunidade escolar espera que “se excluam”, para não terem que enfrentar o problema, ou encará-los de frente – o que passou a ser necessário devido à obrigatoriedade de frequência escolar de estudantes cujas responsáveis fossem beneficiárias de programas de transferência de renda.

A escola deixou de poder fechar os olhos diante destes “maus alunos pobres”. Isso quer dizer que a escola – o sistema educacional – passou a ter que se adequar. Este é, pra mim, o verdadeiro sentido da inclusão: quando o todo se modifica pela entrada de uma nova unidade diferente. Todas e todos têm o direito à educação, têm o direito de estarem nas escolas, mas mais do que isso o de aprenderem. Se a escola não está preparada para lidar com a diversidade – e também com as desigualdades – vai reproduzir exclusão. Assim como políticas de cotas, as de transferência de renda cumprem, a meu ver, este papel de garantir a efetividade do direito à educação, pois ao exigir a presença de minorias, as instituições de ensino têm que se adequar para garantir sua permanência – mesmo que seu desempenho esteja aquém daquele esperado segundo critérios tradicionais de avaliação. É aí que vejo as sementes de mudança. Porque, talvez, numa sala repleta de negros se perceba que estudar e valorizar certos autores, como Monteiro Lobato, dentre outros que exprimem preconceitos raciais, não seja o mais apropriado. Atualizar material didático, currículos e as práticas

pedagógicas aos interesses das minorias é fundamental para que deixem de ser excluídas. A história que conhecemos é a história eurocêntrica. Valorizar nossas origens, como quando da inclusão da obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira, é um passo importante.

A perspectiva decolonial tem mostrado horizontes equalizadores para que não tenhamos que estar sempre “correndo atrás” – isto é, seguindo os padrões dos países do Norte e com isso ajudando a mantê-los sempre “na frente”. E utilizando outros parâmetros de avaliação, e mesmo outros conteúdos, é provável que o desempenho mude. No entanto, para evitar a persistência do desinteresse, da evasão e do fracasso escolar é preciso ir além em estratégias de convívio. Por isso considero tão importante um projeto educacional político-pedagógico democrático. Porque se trata de formar as e pelas relações sociais, fundadas no princípio igualitário da cidadania. É só com este entendimento, de vermos, respeitarmos e tratarmos as e os outros sempre como iguais, que vamos construir relações de solidariedade e interdependência, em contraposição aos poderes das hierarquias e intolerâncias. Não apenas as crianças, qualquer pessoa que sofre preconceitos, discriminações, bullying, assédios e abusos variados querem se distanciar das pessoas e lugares inóspitos. É preciso reconhecer que um ambiente de violência atemoriza a todos. Não dá pra esperar que professores cujo instrumento de autoridade seja as notas que aprovam ou reprovam venham a ter êxito em dirimir conflitos.

Valorização e formação de professoras e professores, que são a principal variável para explicar o desempenho educacional, aliás, é um dos pontos mais importantes para qualquer projeto de ensino. Nessa formação, assim como em todo o sistema educacional, as ciências humanas devem ter, a meu ver, lugar central, inclusive para desenvolverem as habilidades necessárias para lidar com conflitos de forma pacífica.

Isso porque não são apenas as desigualdades de renda que geram exclusão. Pessoas negras, indígenas, LGBTQIA+, com deficiência, enfim, que fazem parte dessas e outras minorias políticas, não apenas são criticadas, humilhadas, ofendidas, discriminadas e abusadas em diversos espaços sociais, mas também na escola, onde o sentimento de exclusão prejudica o desempenho. A defasagem que se observa não é decorrente apenas de por vezes não estarem dentro do sistema de ensino, como outrora. A exclusão se faz de formas subreptícias que prejudicam a formação e aparecem em déficits de aprendizagem. Crianças e adolescentes de quem as e os demais não se aproximam ou com quem não querem fazer grupos de trabalho ou formar equipes de esportes, que viram motivo de chacota por sua aparência ou características físicas, por suas crenças religiosas, pelos lugares onde moram, pelas roupas que vestem, pelo sotaque, etc., etc., acabam perdendo o interesse pelos estudos, porque se sentem como efetivamente são: excluídas. E, embora o prejuízo em desempenho seja muitas vezes considerado, o mais preocupante acredito, são os efeitos psicológicos, que afetam a autoestima e a própria concepção de pessoa, de

ser humano e talvez sejam mais graves, porque leva mais tempo para que haja recuperação, quando há. Uma criança ou adolescente abusada ou discriminada por alguém que se considera superior, proprietário, e a trata com desrespeito e agressividade vai levar as experiências e sentimentos de inferioridade, preconceito e violência para as suas relações durante toda a vida. É a forma como se expressa e como se vive, cotidianamente, a subcidadania.

Por isso friso que não basta para políticas de inclusão “colocar para dentro” do sistema, se este não for modificado: porque os mecanismos de exclusão estão e operam por toda parte o tempo todo. Uma amiga negra uma vez me contou que não gostava de ir para a escola. O gosto pela escola tem muito pouco a ver com o gosto pelos estudos. Ela se lembra do dia em que resolveu se destacar, como aluna brilhante, já que gostava de estudar, para fazer “amigos”. No fundo, o sentimento que ela desenvolveu foi o de que precisava oferecer algo para ser querida, como se não merecesse afeto gratuitamente, pelo que é genuinamente. Uma aluna trans me disse que se vestia de forma chamativa justamente para ser notada, para não ser ignorada e para chamar a atenção para aquilo em seu corpo e em seu modo de ser que precisava ser enxergado e valorizado, ao invés de ser escondido, anulado, visto com estranhamento ou até repulsa – como ela própria se viu durante muito tempo. Se a nossa identidade, a nossa formação como seres humanos se forma nas relações sociais, todas e todos precisamos e queremos ser aceitas e reconhecidas. Quando não, há quem vá buscar o que lhes falta em vícios.

O aprendizado do sentimento de inferioridade e de preterimento pode gerar depressão, atos de automutilação e até suicídio. Outra saída pode ser a revolta e a violência como instrumento de comunicação. E a escola é um lugar fundamental na nossa formação como pessoas, muito além dos conteúdos transmitidos. É por isso que repito que a escola, professoras e professores, gestoras e gestores, responsáveis e comunidade em geral precisam olhar e atentar para estes aspectos, relativos às expressões de identidade, de diferença e de desigualdades que perpassam as relações sociais vividas cotidianamente no ambiente escolar, tanto para evitar violência e discriminação, como também para fomentar relações de solidariedade, respeito, generosidade e civismo, pautadas, sempre, pelo status igualitário de cidadania e pela linguagem dos direitos.

Como fazer isso? A chave, a meu ver, está no conhecimento: é preciso conhecer as condições, as experiências, as impressões, opiniões e anseios das e dos estudantes, das e dos professores, das e dos profissionais da educação, das e dos responsáveis e, divulgar o conhecimento adquirido. Cabe a quem está na linha de frente, a observação e o diálogo para acessarem este conhecimento: os professores, pelo seu contato direto contínuo e de longo prazo com as alunas e alunos. Estes profissionais chamamos em análise de políticas públicas, de “burocratas do nível da rua”. Claro que, para isso, também precisam de tempo “livre” e dedicação, e formação para este tipo de atendimento; como já dito, valorização e qualificação

docente é central. A gestores públicos cabe fazer pesquisas. É com base nelas que se formulam, implementam e corrigem políticas públicas eficazes para aquilo que se propõem a resolver. Também isso é um instrumento de um projeto educacional democrático, pois significa oferecer “ouvidos” para conhecer as demandas e interesses do público a quem se destina a política, a fim de que ela possa ser o mais responsiva possível.

4. De que modo a divulgação científica e a promoção do acesso ao conhecimento podem contribuir para potencializar a formação continuada de professores e comunidade escolar, assumindo que o fomento ao debate e a partilha de boas práticas no enfrentamento à violência na escola são aliados desse processo?

Carolina Raquel - Sem dúvida a divulgação científica e a democratização do acesso ao conhecimento, seja o formal, seja o popular, são indispensáveis para a educação. No intuito de diminuir a violência, supondo que o reconhecimento da legitimidade do conflito é nuclear para a democracia, o debate de ideias e pontos de vista bem fundamentados são estratégias de formação democrática, cívica (ou cidadã) e não violenta. A comunidade acadêmica é muito produtiva, mas isso é pouco reconhecido, até porque cientistas costumam falar e escrever para seus “pares”, com quem costumam debater porque este é o próprio cerne do desenvolvimento científico. Isso deveria ter ficado muito claro neste contexto de pandemia que temos vivido: não é qualquer “pesquisa”, não é qualquer “argumento”, não é qualquer “diploma” que conferem legitimidade a uma informação – ela precisa ser testada e avaliada por pares que acumulam muita experiência, metodologia e conhecimento em determinado assunto. E ainda assim não existe “verdade verdadeira” em ciência, que esteja imune à controvérsia, porque é da dúvida que se alimenta a ciência. Por isso, para uma pesquisa ou pesquisador obter respaldo e reconhecimento da comunidade científica a que pertencem não é nada fácil. Mas também é por isso que têm valor e podem ser confiáveis.

Por mais que uma aura como que “divina” ainda paire sobre cientistas, como se tivessem, desde a ascensão do iluminismo, adquirido a legitimidade antes creditada aos deuses para explicar as coisas, sua autoridade é bem embasada e deveria estar mais enraizada no solo em que se funda, assim como gozar de credibilidade junto à população que o tempo todo se beneficia de seu trabalho e de suas descobertas. Porém, a sociedade que desvaloriza professores é a mesma que desvaloriza cientistas. Somando-se a isso certo elitismo e corporativismo da comunidade acadêmica, que evita ou não se preocupa em divulgar e tornar acessível o conhecimento que produz (às vezes até como instrumento de poder), temos o “caldo” para o crescimento do obscurantismo e de “fake news”, de que vimos tantas evidências no enfrentamento da COVID-19, no Brasil e no mundo. Isso é muito triste. Na universidade temos um tripé em cujas atividades temos que nos equilibrar, seguindo ao

pressuposto de que são indissociáveis: pesquisa, docência e extensão. Eu concordo e acho que este entrelaçamento deveria ser mais enfatizado e fortalecido: ciência se faz com a comunidade, conhecimento se produz dentro e fora de sala, não só por alunos e professores, e todos se beneficiam – ou deveriam se beneficiar dele.

Então cientistas precisam divulgar o conhecimento que produzem não apenas junto a seus pares, mas de forma popularizada junto à sociedade como um todo, onde precisavam recuperar o seu prestígio. Aliás, deveriam ser cobrados por isso, e não apenas pela produtividade. A constituição de parcerias entre comunidade científica e sociedade deveria ser estimulada, inclusive com investimento de recursos, não apenas para a realização de pesquisas, mas também para o acesso aos seus resultados. Formar uma “cultura de ciência” deveria ser algo incentivado nas escolas, já que nenhum conhecimento é dado e acabado. Se a dúvida move a ciência, e se somos todas e todos cientistas ou intelectuais (para citar Gramsci), mesmo que não profissionais, é colocando à prova e ao debate amplo todo conhecimento produzido que ele mais poderá adquirir legitimidade e confiança para sustentar decisões de políticas públicas. É nesta interação que vejo o benefício democrático da divulgação do conhecimento científico: o acesso a ele permite que as decisões tomadas com base neles passem pelo escrutínio da escolha e do debate público de interesses.

Dito de outro modo: as decisões tomadas com base em conhecimento científico não seriam sustentadas apenas pela autoridade da ciência, já que ela não está acima e desvinculada dos valores de cada sociedade, mas também pelo respaldo do debate público interessado e bem informado. E este é, por si, um exercício antiviência, já que o uso da razão se opõe ao da força. Neste sentido, um vínculo mais forte entre universidade e comunidade e, no caso específico da educação, com o sistema educacional/escolar, tanto deve ser fomentado no intuito de produzir pesquisas como no de debater seus resultados na busca por soluções o mais consensuais possíveis para os diversos problemas enfrentados no ambiente escolar, dentre eles o da violência. Por exemplo, é preciso que se conheçam mais aprofundada (em termos de investigação) e também mais amplamente (em termos de público), os dados sobre feminicídio e homicídios contra jovens negros e população LGBTQIA+: quem são as vítimas, onde ocorrem, quais as motivações, os resultados dos processos criminais, etc.

A meu ver, não se faz política pública sem dados, sem conhecimento sobre os problemas que se busca resolver, mas também sobre o que querem e esperam aqueles e aquelas que são e serão afetados por ela. E este é o melhor meio de torná-las mais efetivas, construindo o que chamamos de “capacidades estatais”. Logo, não basta apenas a formação continuada de docentes, o que é, sem dúvida, primordial; também é bem vindo o envolvimento de toda a comunidade neste debate sobre o enfrentamento das práticas de discriminação e violência que ultrapassam o ambiente escolar, visando à constituição de cidadãos e fortalecimento da democracia. ■