

SUBJETIVAÇÃO PÚBLICA OU SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA? SOBRE AS ARTICULAÇÕES ENTRE O “POLÍTICO” E A INFÂNCIA*

LUCIA RABELLO DE CASTRO¹

FELIPE SALVADOR GRISOLIA¹

RESUMO: A partir da problematização do conceito de socialização política, e tendo em vista as novas posições sociais das crianças como sujeitos de fala e de direitos, o objetivo deste artigo consistiu em discutir a emergência do político nas relações intergeracionais como espaços situados nas disputas geracionais decorrentes do crescente mal-estar contido nas relações de transmissão educacional. Foi proposta a noção de subjetivação pública como aquela que pode dar conta do processo de crescente visibilização das disputas e das demandas geracionais no contexto escolar. No atual cenário brasileiro, esse processo descortina a formação de um campo de antagonismos em torno da educação pública, ao revelar outros pontos de enunciação sobre a experiência escolar e anunciar a politização das relações intergeracionais.

Palavras-chave: Crianças. Subjetivação pública. Escola. Politização intergeracional.

PUBLIC SUBJECTIVIZATION OR POLITICAL SOCIALIZATION? ARTICULATING THE “POLITICAL” AND CHILDHOOD

ABSTRACT: Departing from the problematization of the concept of political socialization, and taking into account children's new social positions as subjects of speech and rights, the aim of this paper was to discuss the emergence of the political in intergenerational relations as situated spaces of intergenerational struggles resulting from the increasing malaise within relations of educational transmission. It was put forward the notion of public subjectivization as the one which can account for the process of growing visibilization of generational disputes and demands in the school context. In the present Brazilian scenario, this process discloses the formation of a field of antagonisms on public education, as it reveals other point of enunciation on school experience and the politicization of intergenerational relations.

Keywords: Children. Public subjectivization School. Intergenerational politicization.

*Este artigo é resultante do projeto de pesquisa “Uma agenda não-colonial para o estudo da infância: subjetividade pública e ação no mundo comum”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro (RJ), Brasil. E-mails: lrcaastro@infolink.com.br, flpgrisolia@gmail.com

DOI: 10.1590/ES0101-73302016167363

**RENDRE SUBJECTIF IL PUBLIC OU SOCIALISER LA POLITIQUE ?
LES ARTICULATIONS ENTRE LE «POLITIQUE» ET L'ENFANCE**

RÉSUMÉ : À partir de la problématisation du concept de socialisation politique, et en vue de nouvelles positions sociales des enfants comme sujets de parole et de droit, l'objectif de cet article consiste à discuter l'émergence du politique dans les relations intergénérationnelles, en tant que des espaces situés au sein des disputes générationnelles qui résultent du croissant malaise dans les rapports de transmission éducationnelle. Nous proposons la notion de « subjectivation publique » comme celle qui peut faire comprendre le processus de visibilité croissante des disputes et des demandes générationnelles dans le contexte scolaire. Dans le scénario brésilien actuel, ce processus signale la formation d'un champ d'antagonismes en ce qui concerne l'éducation publique, tout en faisant ressortir d'autres points d'énonciation sur l'expérience scolaire et la politisation des relations intergénérationnelles.

Mots-clés: Enfants. Subjectivation publique. École. Politisation intergénérationnelle.

Introdução

Em proposição clássica nas ciências sociais, o termo socialização aparece como o processo realizado por instituições sociais sobre um indivíduo com o objetivo de que ele adquira as disposições necessárias para viver em sociedade (DURKHEIM, 2011; BERGER; LUCKMANN, 1983). Adquirindo caráter paradigmático, essa proposição vigente até hoje (SETTON, 2005) posiciona a criança como ser associal que, por meio de um processo de internalização das normas da sociedade, deve superar sua natureza egoísta (DURKHEIM, 2011). Igualmente vigente nas teorias psicológicas do indivíduo, que consideram a criança como ser egocêntrico, a socialização prevê que a criança deva passar pelo processo de desenvolvimento a fim de descentrar-se de sua posição egoística, e poder, enfim, levar o ponto de vista do outro em consideração (PIAGET, 1999). Assim, as teorias clássicas de socialização, nas ciências sociais e humanas, propõem uma subjetividade infantil passiva, ainda não pronta para ingressar no social e, portanto, passível de sofrer processos internos e externos que garantam sua evolução; ou seja, sua aproximação a um modelo de subjetividade adulta.

A ideia de desenvolvimento proposta por Piaget tem sofrido críticas por parte das teorias contemporâneas que sustentam que os problemas postos por Piaget às crianças não dizem respeito ao seu cotidiano, levando-se a subestimar suas capacidades cognitivas (SIEGLER, 2016); ou que o desenvolvimento segue para além da adolescência na vida adulta (KNIGHT; SUTTON, 2004); ou, ainda, que

há uma variabilidade interindividual enorme nas maneiras de aprender considerando as mesmas etapas do desenvolvimento (FISCHER; ROSE, 2001).

Já no que diz respeito à socialização, o modelo clássico da teoria piagetiana teria correspondido às demandas da era moderna, mas não daria mais conta dos processos socializadores do contemporâneo (DUBET; MARTUCCELLI, 1997; LAHIRE, 2015; SETTON, 2005). Em uma sociedade cada vez mais complexa, há a emergência de outros discursos socializadores que concorrem com a socialização agenciada pela família e pela escola, como a mídia (SETTON, 2005) e as subculturas musicais (DAYRELL, 2002). Assim, esses autores vão indicar a ampliação dos agentes socializadores e a emergência de possíveis inconsistências entre os vários agentes de socialização, o que daria margem a eventuais inadequações aos papéis estabelecidos. Ao subjetivar-se por meio de diferentes discursos, o indivíduo lançaria mão de sua experiência (LAHIRE, 2015) e reflexividade (DUBET; MARTUCCELLI, 1997), tornando-se, portanto, mais ativo em sua socialização. Nessa linha, a socialização se afirma como um processo de negociação entre as diferentes gerações (TOMIKAZI, 2010), em que se considera a criança como ativa (GRIGOROWITSCHS, 2008).

Apesar de seus possíveis avanços no tratamento da criança, as teorias de desenvolvimento e de socialização contemporâneas ainda cotejam a experiência infantil com o padrão adulto. Pela perspectiva do desenvolvimento, afirma-se que as formas de pensamento superiores que permitem a resolução de problemas das maneiras mais eficazes emergem na idade adulta. Já no terreno da socialização, observa-se a ênfase na experiência e na reflexividade, que constam como construções subjetivas típicas da adultidade desejada. Além disso, uma crítica que se pode fazer a esses estudos é que eles ainda têm como foco o resultado final do processo de socialização (isto é, como deve ser o indivíduo desenvolvido e socializado) e, conseqüentemente, os processos sociais que favorecem a emergência das capacidades sociais, cognitivas e morais desse indivíduo socializado em contraposição a uma posição inicial não socializada (ALANEN, 1988; CASTRO, 2009).

Essa crítica às noções de desenvolvimento e de socialização também é feita pelo que hoje é chamado de os “novos estudos da infância”. Diversos são os autores que problematizam o conceito de socialização que posiciona a criança como ser incapaz ou incompleto (ALANEN, 1988; JAMES; PROUT, 1997; MAYALL, 2013; SARMENTO, 2005). Em contraposição a esse entendimento, os autores enfatizam que as crianças são indivíduos que, pela sua agência, constroem tanto a si mesmos quanto o mundo que as cercam, mesmo que se imponham restrições à sua ação por fatores como a ordem geracional, a classe, a etnia e o gênero.

As críticas que têm sido feitas nesse âmbito, conformando um campo crescente de conhecimento sobre a infância a partir dos anos 1980 (MAYALL, 2013), com destaque para os anos 1990 (JAMES; PROUT, 1997; SARMENTO, 2005), abalaram as noções de desenvolvimento e socialização. Contudo, essas noções

persistem, pois basta ver as inúmeras publicações inspiradas por elas e as diversas práticas que elas orientam em relação às crianças, principalmente no campo da educação (JAMES; PROUT, 1997). Seu impacto no campo da política faz considerar as crianças como não aptas a participar da vida pública, devendo se preparar para tal exercício. O conceito de socialização política adere à visão de preparação — o desenvolvimento de padrões de comportamento político (EASTON, 1968), presumidamente a racionalidade e a autonomia moral. A criança é entendida como um ser não político, e agentes externos, tais como sua família e escola (FUKS, 2011), os ambientes culturais que frequenta (MORENO; ALMEIDA, 2009), as eleições (BAQUERO; GONZALEZ, 2011) e o sistema político vigente (RIBEIRO, 2007), influenciariam positiva ou negativamente em sua futura participação política.

A política é, nessa visão, equacionada às formas políticas instituídas. Tanto os locais e os momentos de se exercer a política quanto os atores que dela participam já estão designados de antemão, o que dá relevância aos processos de reprodução social. Ao problematizar essa ênfase, indagamos sobre as possibilidades do instituinte no campo político (CASTORIADIS, 1997), em que aqueles não credenciados a falar e a atuar podem irromper na cena pública (RANCIÈRE, 2007). Recentemente tem havido um esforço para aproximar os campos da política e da infância por meio da revisita ao conceito de cidadania. Diversos autores sustentam que possuir direitos é uma das características de ser cidadão, e a partir disso as crianças devem, pelo menos em parte, ser vistas como cidadãs (JANS, 2004; LARKINS, 2014; LISTER, 2007; MOOSA-MITHA, 2005). Distante de um enquadramento liberal, essa perspectiva considera os diferenciais pelos quais a cidadania é exercida como direito universal de todos e de todas. Dessa feita, as crianças provavelmente não exercem sua cidadania da mesma forma que os adultos, mas, de fato, devem ser consideradas cidadãs porque na medida em que participam da vida social e de sua reprodução possuem determinadas responsabilidades e determinados direitos. Ao levar em conta a diferença da criança em relação ao adulto, desloca-se o referencial que reifica a política, assim como o modo de exercê-la, assentado em uma produção adultocêntrica da sociedade. É nessa veia que propomos discutir algumas outras possibilidades que se abrem ao se aproximar a política e a infância, e postular alternativas ao modelo de subjetividade encampado pela teoria política, tensionando o conceito de política ao incliná-lo para o campo do mal-estar da vida cotidiana e das disputas que o cercam.

Conflitos e mal-estar nos contextos de hierarquia escolar: *plaidoyer* da subjetivação pública

Na esteira das recentes regulações jurídicas por parte dos Estados nacionais (no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 1990)

no tocante a regulamentar os dispositivos da Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989, se adensam discursos sociais que valorizam a condição de direitos das crianças e sua posição de simetria em relação ao adulto em termos de dignidade e humanidade. Além disso, é posta em evidência a relevância da participação das crianças em relação a assuntos que lhe dizem respeito. Mesmo reconhecendo que o discurso dos direitos das crianças não tenha sido resultado da sua própria mobilização e disputa para reverter sua condição de subordinação ao adulto, ele alcançou transformações importantes. Como notam Reynolds, Nieuwenhuys e Hanson (2006) ao longo das pesquisas que realizaram com crianças em diferentes situações culturais, o idioma dos direitos das crianças coincidiu com uma nova onda de expansão do capitalismo global, fazendo com que o papel produtivo e reprodutivo das crianças pudesse ser colocado em xeque, principalmente nos países do Sul. Isso evidenciou, inclusive e principalmente, outras possibilidades de viver a infância e pautar suas relações com os adultos.

A condição de inferioridade, caracterizada por uma subjetividade infra-humana atribuída às crianças (TAYLOR, 2009), é revertida pela plataforma legal de dignidade e humanidade. A emergência do horizonte normativo dos direitos da criança inscreve as relações intergeracionais em outro patamar de disputas, embora não forneça rotas estipuladas de como efetivar na prática essa nova gramática geracional entre adultos e crianças. A codificação legal paira como uma norma abstrata que não dá conta das inúmeras situações de conflito e disputa entre as gerações. Nesse contexto, ganha relevância (tanto teórica como nas práticas sociais) a escuta desse sujeito criança cuja “voz” expressa sua atual condição de falante (JAMES, 2007; JACKSON; MAZZEI, 2009). A outrora incapacidade subsumida à infância dá lugar à exigência da presença desse novo interlocutor alçado à condição de sujeito que, como tal, é aquele que pode dizer de si, do que sente e deseja — ou seja, é a própria criança que está na condição de expressar o ponto de vista singular de sua experiência vivida. Assim, a experiência escolar encontra outros pontos de enunciação, diferentes daqueles que soberanamente regiam seus sentidos e destinos.

Não apenas sob a égide das transformações ocasionadas pelo advento dos direitos das crianças, outros aspectos concorrem para as transformações nas relações intergeracionais. A expansão do capitalismo de consumo produz outras dominantes culturais e, com elas, novos modos de produção das subjetividades. As crianças são incluídas nessa nova ordem global como sujeitos consumidores (CASTRO, 1998), cuja subjetividade desejante de objetos, diversão e experimentação desloca para o aqui e o agora a busca do prazer e da satisfação. Na escola, a temporalidade do estudar e do aprender remetida às conquistas ulteriores da preparação e da formação vê-se atravessada por condicionantes como a urgência da fruição no presente e as incertezas que acometem os investimentos em longo prazo em um cenário global de transformações aceleradas. A disciplina, o esforço pessoal, a interpelação aos deveres e às responsabilidades são, hoje, ressignificados e re-hierarquizados diante da importância de outros vetores de subjetivação da

criança na escola, tais como a convivência com os pares e o pertencimento a redes virtuais de sociabilidade e informação, diante dos quais a vida escolar deve ganhar novas porosidades. Nesse sentido, participar na e da escola abarca, hoje, múltiplas e diversas aspirações das crianças, tornando maiores suas chances de frustração na medida em que a escola e os professores estejam distantes e indiferentes a essas outras modalidades de viver a infância.

Interessa-nos aqui analisar como essas outras posições de sujeito disponíveis para as crianças hoje concorrem, no âmbito da escola, para que se intensifique o mal-estar dos estudantes, tanto em relação a como são tratados pelos professores como aos sentidos e destinos da experiência escolar. Além disso, os desandes da gramática intergeracional (GRINBERG; MACHADO; DAFUNCHIO, 2015; MIGUEZ, 2014; GUIMARÃES, 1996) não só parecem anunciar novos rumos das relações entre adultos e crianças, mas, como aqui se pretende mostrar, aproximam os campos da política e da infância. Nesse sentido, a construção de uma subjetividade política em torno das disputas e dos embates da vida cotidiana já poderia ser observada na escola, fragilizando, portanto, o sentido de preparação que o conceito de socialização política implica. Se na escola as crianças são convocadas pela demanda social da transmissão e devem aderir a esse projeto, tal processo se deve à “universalização” dos interesses dos adultos, na qual conseguiram fazer com que as crianças cressem na legitimidade dos valores e dos saberes considerados como a herança cultural a ser transmitida e em como ela deve ocorrer.

O conceito de subjetivação pública vem ao encontro de se dar conta das inúmeras situações em que as crianças, ao compreenderem o caráter compartilhado de situações de injustiça ou humilhação, mobilizam-se na direção apontada por Palshikar (2009): transformar o evento traumático em um embate, ou o sofrimento solitário e psíquico na ação coletiva. No entanto, no cenário hierarquizado e individualizado da transmissão escolar nem sempre as situações de constrangimento encontrarão formas explícitas de contestação ou revolta, mas podem ser matrizes para fazer emergir o caráter comum que atravessa a experiência individual de sofrimento. Como e quando tal compreensão emerge e, concomitantemente, justifica a indignação, o sentido de que “algo está errado” ou “isto não deveria ser assim”? Essas expressões veiculam uma demanda por justiça e igualdade, conduzindo à visão das relações intergeracionais como uma ordem política e ética (GARNIER, 2014)? É nesse sentido que se pretende avançar na noção de subjetivação pública, discutindo algumas situações de pesquisa realizadas ao longo da última década. O sentido de trazer esses exemplos empíricos visa iniciar o debate em torno de uma noção que pode ter mais significado e relevância diante das transformações das relações adulto-criança, assim como a premência de reconfigurar a política desde a infância.

No que segue, o foco se deterá sobre dois exemplos obtidos de uma extensa base de pesquisa realizada por estes autores nas escolas públicas e particulares do Estado do Rio de Janeiro (CASTRO, 2010)¹. Outro exemplo será trazido

de análises preliminares sobre o movimento de ocupação das escolas ao longo do primeiro semestre de 2016, também no Rio de Janeiro. Nessas três situações analisadas, os estudantes se dão conta de que compartilham de uma experiência comum, ainda que o sentido dessa experiência e a justificativa do que ela implica sejam bastante diferentes. Assim, essas situações potencializam diferencialmente, em escalas e modos diversos, o processo de subjetivação pública e, eventualmente, seus efeitos políticos na produção de embates por parte de um sujeito coletivo.

A primeira situação, retirada de pesquisas anteriores, visou saber a “situação mais difícil na escola” para os estudantes. Entre as opções de respostas havia situações relatadas pelos próprios alunos em uma etapa anterior da pesquisa como sendo momentos difíceis que geravam indignação, medo e/ou revolta, retratando situações difíceis, seja entre pares ou entre alunos e seus professores, seja como aspectos da institucionalidade escolar (Tabela 1).

Os resultados mostram que, para os estudantes de qualquer tipo de escola, a reprovação escolar consiste, de longe, na situação mais penosa na escola ($p < 0,0001$, da opção “reprovação” em relação a todas as outras opções). Nas discussões em grupos focais, busca-se entender o imaginário que cerca a reprovação escolar. Essa foi relacionada a várias consequências difíceis para os alunos: o atraso em se formar e sair da escola; a vergonha diante dos colegas e a perda do convívio estreito com eles; o currículo “manchado” com a reprovação e uma possível consequência

Tabela 1

Distribuição de percentagens para a “situação mais difícil na escola” por tipo de escola.

Situação	Pública Municipal	Pública Estadual	Particular	Pública Federal	Geral
Reprovação	42,1	42,1	57,7	58,1	47,6
Bronca injusta	14,3	7,2	9,7	2,9	10,9
Ser pego colando	3,3	1,4	2,0	1,0	2,4
Brigar com amigo	4,4	0,5	2,0	1,0	2,8
Desrespeito do professor	10,1	22,2	13,1	10,5	13,0
Traição do amigo	2,9	2,3	2,3	0,0	2,4
Escola suja	2,9	3,6	1,1	2,7	2,6
Aula ruim	6,2	15,4	3,4	20,0	8,1
Ser zoado por colegas	12,7	3,6	8,3	3,8	9,2
Mais de uma resposta	0,0	0,9	0,3	0,0	0,3
Resposta em branco	1,1	0,8	0,1	0,0	0,7
Total	100,0 (615)	100,0 (221)	100,0 (350)	100,0 (105)	100,0 (1291)

negativa sobre as chances de emprego futuro; a bronca dos pais; e, ainda, a extensão inútil da vida escolar por mais um ano. Portanto, tida como “a” experiência difícil, a reprovação tem, certamente, efeitos subjetivantes, enquadrando a conduta e as disposições juvenis na lógica da subordinação. No entanto, a reprovação, para os estudantes, não é justificada (quase nunca) em termos das circunstâncias deterioradas das escolas, ou das possíveis aulas ruins, mas é tida como um fracasso individual. Segundo eles e elas, são os próprios alunos que se reprovam, são os alunos que vacilam. Mesmo nas discussões de grupo em que algum estudante ou-sava sugerir que as aulas ruins poderiam contribuir para isso, essas ideias geravam prontamente posições na direção de determinar o sucesso escolar como diretamente resultante do desempenho de cada um. Falar da reprovação nos corredores ou no recreio, lamentar-se com o colega, mostrar raiva e desânimo, e até mesmo buscar alguma saída individual, seja mudando de escola, ou arranando uma ajuda particular, são ações que advêm de sofrer pela reprovação. No entanto, a apreensão dessa situação parece rejeitar qualquer comum que atravesse e determine o modo como cada um está e pode fazer na escola.

Uma outra pergunta do questionário citado pedia para os estudantes se posicionarem diante da situação de falta sistemática de uma professora para alguma disciplina, situação, infelizmente, bastante frequente nas escolas públicas do Estado. Por meio dessa pergunta, objetivou-se avaliar as reações dos estudantes ao que se considera como rompimento do pacto educacional. Espera-se, de um lado, que os alunos estudem e cumpram seus deveres como estudantes, e, de outro, que a escola funcione, os professores deem suas aulas e transmitam o conteúdo que os alunos devem aprender. A situação de falta sistemática de um(a) professor(a) sinaliza que a base normativa que regula e legitima a reciprocidade de relações entre alunos e professores se fragiliza diante do não cumprimento dos deveres de uma das partes. Por meio dessa pergunta, também procurou-se avaliar como uma situação de injustiça pode resultar em indignação, já que é baseada na demanda legítima de restabelecer o pacto educacional rompido.

A Tabela 2 mostra que os alunos reagem de modo significativamente diferente nessa situação, sendo que a forma preferencial de reagir é “fazer um abaixo-assinado para reclamar” ($p < 0,0001$ e $p < 0,03$). Em segundo lugar, a reação por meio das “demandas diretas à direção” também se mostrou significativa em relação às demais ($p = 0,0004$ e $p < 0,0001$). No seu conjunto, esses resultados parecem indicar que nas situações de ruptura do pacto educacional as crianças se veem como uma força — aglutinada em torno de uma petição coletiva, o abaixo-assinado — encaminhando, portanto, ações coletivas que visam restaurar uma situação que consideram inadequada e injusta. Nos grupos focais, apareceu uma clara disposição de fazer algo coletivamente, ainda que os estudantes não vislumbrassem como essas ações coletivas, como, por exemplo, o abaixo-assinado, pudessem ser efetivamente realizadas; e também se eles conseguiriam realizá-la, seja por se acharem ainda “imatuross”, “sem força”, ou sem saber se todos e todas apoiariam. Mesmo assim,

nessas discussões emergiu, com muita intensidade, a revolta perante a situação de injustiça, imaginando-a como possível de ser revertida com protestos de gritos, a presença da mídia, a utilização de fogo e pedra, o que, ao mesmo tempo, gerava brincadeiras entre eles e desdramatizações da violência imaginada. Esses resultados sugerem que, mesmo no âmbito da lógica da subordinação do contexto escolar, uma situação de injustiça apreendida como um desrespeito imposto igualmente a todos e a todas, determinando uma situação comum de injustiça, oportuniza a justificativa de uma ação coletiva e, mais que isso, coloca em campos distintos os estudantes e os docentes. Nesses espaços incipientes e intersticiais de subjetivação pública, os estudantes constroem “causas” que advêm de seu sofrimento comum (a falta da professora), configurando um campo geracional de forças a partir da percepção clara de uma divisão de lugares sociais distintos na escola.

Assim, de modo a verificar como a escolha do abaixo-assinado poderia ter a ver com um perfil subjetivo mais “geracionalizado” de estudante, e, portanto, mais suscetível de produzir “causas” a partir de sua condição específica de existência na escola, buscou-se relacionar a reação do estudante contra a falta sistemática do professor e os problemas sociais por ele considerados prioritários. A análise estatística chamada “árvore de classificação” foi utilizada². As opções de resposta na variável considerada independente — as reações contra a injustiça — foram agrupadas em três níveis: mobilização dos alunos (incluindo as opções de discutir com o grêmio a injustiça e de organizar um abaixo-assinado); o recurso à direção (incluindo esperar a direção resolver e reclamar com a direção); não fazer nada.

Tabela 2

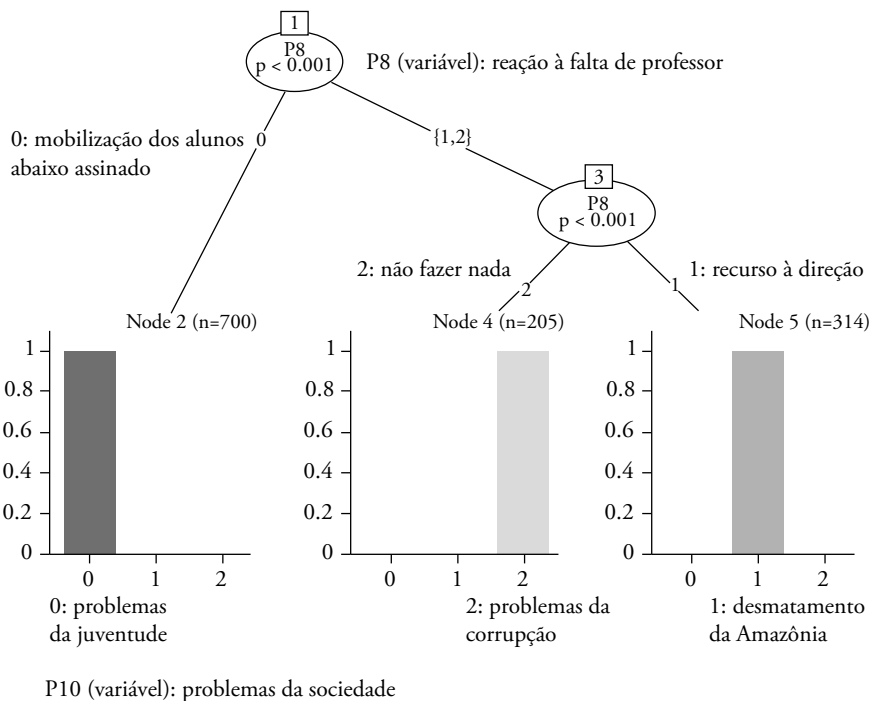
Distribuição de percentagens para a “reação à ausência do professor” por tipo de escola.

Reação	Pública Municipal	Pública Estadual	Particular	Pública Federal	Geral
Esperar que a direção resolva	22,3	22,2	13,4	24,8	20,1
Procurar o grêmio	10,4	8,1	6,9	14,3	9,4
Não querer se envolver com o problema	20,0	12,2	8,9	8,6	14,7
Reclamar com a direção	22,1	24,4	31,1	28,5	25,5
Fazer um abaixo-assinado	25,0	33,0	39,4	23,8	30,2
Mais de uma resposta	0,2	0,0	0,3	0,0	0,1
Resposta em branco	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0
Total	100,0 (615)	100,0 (221)	100,0 (350)	100,0 (105)	100,0 (1291)

A Figura 1 mostra que todos os estudantes (n=700) que reagiriam contra a falta do professor pela mobilização julgam como prioritários os problemas sociais relacionados à juventude (falta de acesso à educação, drogas, criminalização, desemprego). As crianças que escolhem essa opção são as que mais diferem dos outros dois grupos, quais sejam, as que escolhem não fazer nada e as que preferem se dirigir à direção ou esperar que ela resolva a questão da falta do professor. Todos os jovens (n=205) que dizem que não fariam nada veem como problema social mais preocupante o da corrupção; e todos os jovens (n=314) que usariam o recurso de recorrer à direção para a falta do professor veem como problema mais grave o desmatamento da Amazônia.

Vale a pena ressaltar dois aspectos desses resultados deveras surpreendentes. Primeiro, a associação entre poder reivindicar na escola, distanciando-se da posição apassivada e subordinada de aprendiz, e indicar como prioritários aqueles problemas que poderiam se qualificar como específicos da sua geração. Sem dúvida, isso diz respeito a se sentir pertencente a um coletivo geracional que, no caso, padece de faltas de oportunidades e dificuldades. Segundo, a mobilização dos estudantes produz a assunção de algo comum entre eles, qual seja: o do agravo coletivo de não ter o professor que deveriam ter. Para além do sofrimento e da perda

Figura 1
Reações à falta do professor e aos problemas da sociedade.



individuais que essa situação produz, ela determina para muitos a condição de que “mais que um” está sendo subtraído de algo. Nesse sentido, o que desanda na escola pode ser um aspecto comum de identificação entre os estudantes que, mesmo aprisionados na trama individualizada do trabalho escolar onde é o desempenho de cada um que conta, vão se modelando por outros espaços intersticiais em que a lógica individualizada e meritocrática mostra suas contradições. Vemos que nem todos os estudantes são interpelados pelo mal-estar e pelas tensões produzidos pelas contradições de um modelo educacional excludente; no entanto, vale notar que para alguns deles os elementos dispersos de sua experiência na escola (não ter professor, estar na escola à toa, ir para casa mais cedo) articulam-se em espaço e sentido mais amplos (fazer alguma coisa juntos, como um abaixo-assinado, diante do descaso com os alunos). A constatação de algo comum que une os estudantes e a produção de alguma ação que os mobiliza põem em movimento outras formas de estar na escola e de dar sentido a essa experiência, quando também outros laços sociais se estabelecem e outras convivências são produzidas.

O terceiro exemplo refere-se ao movimento secundarista que ocupou as escolas do Estado do Rio de Janeiro ao longo do primeiro semestre de 2016. Ainda que esses movimentos de lutas dos secundaristas que tomaram a cena pública brasileira a partir do ano passado em São Paulo, e este ano no Rio de Janeiro e em outros Estados, precisem ser melhor compreendidos e investigados, eles se articulam a um processo de deterioração e precarização das escolas públicas e insatisfação estudantil iniciado há muito. A intensificação das disputas por parte dos estudantes acirrou-se em função de elementos disparadores: em São Paulo, o decreto de “reorganização das escolas”; e no Rio de Janeiro, a greve dos professores da rede estadual de ensino. O fato de os estudantes serem permanentemente desconsiderados nas suas demandas e inferiorizados por seu lugar social lastreia a estrutura sentimental de indignação e denúncia do movimento de ocupação das escolas, que ganha fôlego com a herança do repertório de ações coletivas dos estudantes do Chile e do México, principalmente (AGUILERA; MARCIAL; MAYORGA, 2013). Na análise inicial empreendida junto às escolas ocupadas, as falas de muitos estudantes secundaristas cariocas³ apontam serem “herdeiros de junho de 2013”, o que possivelmente alude à percepção da relevância do embate, da luta coletiva, da manifestação pública e de “ocupar” como uma forma de resistência e reivindicação. E, sem dúvida, a causa da educação pública de qualidade acabou sendo encampada por aqueles que são mais alijados das chances e oportunidades de uma educação de qualidade interpelados pela enorme desigualdade social que atíça seu sentido de justiça e de moral — como o mundo é e como deveria ser (BOLTANSKI, 2009). A causa dos estudantes secundaristas — a educação pública de qualidade com a miríade de demandas que a acompanha — se anuncia agora em espaços públicos e, principalmente, na própria escola como símbolo e sede da resistência. Outros segmentos societários têm se juntado aos estudantes — pais, professores, universidades, entidades da sociedade civil —, o

que demonstra a relevância do seu endereçamento público, embora encravado na crescente animosidade do Estado para com ele.

Nesse sentido, a causa da educação pública de qualidade encampada pelos movimentos secundaristas consiste em “causa pública”, na medida em que deve interessar a todos e a todas que apostam em um projeto político de nação mais justa e menos desigual. Sobretudo, ela faz surgir um aspecto original: o da politização das relações intergeracionais (CASTRO, 2011; CASTRO; NASCIMENTO, 2013), quando as crianças, no caso os adolescentes, assumem como pauta emancipatória a reivindicação de uma educação que, caracterizada como “de qualidade”, é o que lhes permitirá se incluir e participar dos destinos societários. A questão da transmissão, antes responsabilidade exclusiva dos adultos quanto a seus sentidos, fins e procedimentos, é demandada agora como agenda de um grupo geracional que, como sujeito coletivo, quer se incluir no debate público dos encaminhamentos dessa agenda como quem pode contribuir a partir de seu lugar social específico. Assim, a transmissão se torna o bem em disputa que coloca em campos distintos, e, por vezes, antagônicos, a geração dos adultos e a dos mais novos. A causa pública da educação faz emergir um campo de antagonismos em que as distintas posições de sujeito geracional articulam diferencialmente sua contribuição ao projeto político da transmissão, já que essas posições estão constituídas por bagagens culturais e históricas diferentes. No entanto, esse campo inaugura a perspectiva de reinventar a democracia tanto pela possibilidade de introduzir um outro lugar de enunciação sobre o sistema educacional, como aparato fundamental do regime democrático, como também de desmenorizar a infância e torná-la relevante para a vida política.

À guisa de conclusão: a politização das relações entre crianças e adultos

A experiência escolar pode se qualificar com o sentido do político na medida em que nesses espaços intersticiais da transmissão se manifestam os mal-estares expressos por demandas de grupos de alunos esgarçando os limites do que a um estudante é permitido/esperado fazer na escola. Parece que é diante disto — o inesperado, o imprevisível, o incomensurável por parte dos alunos e alunas — que frequentemente são tomadas inúmeras medidas para conter, controlar e vigiar os possíveis desvios do enquadramento de lugares sociais na escola (ALDERSON, 1999; 2000; DEVINE, 2002). Com Cefaï (2011, p. 4), considera-se que “o político emerge toda vez que os coletivos se formam, ao se interrogar ou se engajar em torno de questões em que há um bem público/comum a alcançar ou um mal comum/público a superar”. Os desafios da vida escolar que, do ponto de vista do estudante, abarcam injustiças e humilhações que aí acontecem instam seus atores a permanentemente afirmarem ou questionarem os pactos, os acordos e as regras, e nesse

processo se fazem públicos outros bens comuns, antes invisíveis, e outros males comuns, antes inarticulados. Considerando que “o político” (e não “a política”), como forma instituída do agir, se enreda na vida escolar pelo seu próprio enraizamento na vida cotidiana (BERGER; GAYET-VIAUD, 2011), parece inadequada a incomensurabilidade entre o político e a escola, como se nessa seus atores fossem fadados a viver pré-politicamente, e o político só pudesse acontecer ulteriormente nos espaços estabelecidos, e quando os sujeitos se fizerem supostamente aptos para tal exercício. Faz-se premente, portanto, conceber o político como “modo de subjetivação pública do sujeito” que se engendra ao tomar para si demandas, seja de algo a superar, seja de algo a afirmar. Assim, tais modos de subjetivação concorrem para a produção de formas compartilhadas de pensar, atuar e sentir que publicizam a construção de questões emergentes da convivência (CASTRO, no prelo). Nesse sentido, é afastada uma concepção de subjetividade pública, racional e autocentrada, cuja ação é resultado de deliberação e planejamento prévios, na direção daquela que é precipitada por ações e experimentações em espaços intersticiais abertos pelas disputas, pelo mal-estar e pelas perplexidades do cotidiano na busca de construir e fazer ver e valer outros comuns relevantes à vida compartilhada.

O destino da socialização política visou à preparação de crianças e jovens para o exercício de seus direitos políticos ulteriores, e cujas participações estavam previstas no âmbito dos procedimentos formais estabelecidos nos regimes democráticos representativos. Os conflitos entre crianças e adultos e seus encaminhamentos se processavam como parte de uma lógica relacional não recíproca estabelecida sobre o suposto saber, poder e autoridade dos mais velhos. Sem dúvida, hoje, a reciprocidade é exigida em tal contexto relacional, o que desarranja por completo não somente as práticas que compõem as relações intergeracionais, como também o quadro teórico que as referencia. Antes invisibilizada e legitimada sob a égide da imaturidade dos mais novos, a pulsão de dominação tem se revelado como aspecto político relacionado à ordenação geracional, propiciando a exposição de um mal-estar crescente contido nas assimetrias naturalizadas de poder entre as gerações. Assim, propor a noção de subjetivação pública implica em distanciamento de uma concepção de que a emergência do sujeito político esteja pautada pelo exercício consciente e deliberado do agir segundo as convenções estabelecidas desse jogo, mas, antes, pela desrepressão da dominação, qual seja, a luta emergente e visível contra uma ordem dada, ou, nas palavras de Rancière (1995, 2009), contra uma determinada “organização do sensível” que dispõe sobre como se deve pensar, agir e sentir. Nos exemplos apresentados, as crianças esgarçam, em graus e escalas diferentes, a ordem geracional. O arranjo teórico que o conceito de socialização política pressupõe clama, portanto, por uma perspectiva emancipatória que revise o regime tácito de dominação entre as gerações, e permita desvelar o aspecto geracional como legitimador de opressões, inclusive pela concepção de sujeito político que abraça. Na escola, as condições de subjetivação política estão associadas à produção de espaços intersticiais em que a oposição à perspectiva dos

adultos é circulada e adensada na convivência com os pares, podendo, enfim, ser construída como um lugar de enunciação próprio — geracional — dos estudantes. Talvez ainda como um contra-público subalterno (WARNER, 2012), ao disputar sobre os sentidos da experiência escolar e os destinos da escola, os estudantes façam emergir tentativamente o comum que pode haver entre eles, no sentido de Arendt, qual seja, “a despeito das diferenças de posição e da resultante variedade de perspectivas, todos estão interessados no mesmo objeto” (2004, p. 67). No cotidiano normalizador da vida escolar, tais processos de subjetivação pública dos estudantes podem consistir em acontecimentos sem importância, mas certamente sedimentam disposições subjetivas de resistência e crítica. No entanto, essas críticas são passíveis de irromper de forma mais pública e visível, como no atual contexto brasileiro e da América Latina em torno dos embates dos secundaristas por uma educação de qualidade.

Notas

1. Restrito a alguns dos resultados obtidos junto ao grupo de 1.291 estudantes, com idades entre 13 e 21 anos, matriculados em escolas públicas (municipais, estaduais e federais) e particulares do Rio de Janeiro. Embora a investigação principal tenha abarcado outros procedimentos, aqui são utilizados os resultados da aplicação de um questionário de respostas fechadas construído a partir das entrevistas realizadas em etapa anterior. Além dos resultados obtidos por meio dos questionários, foram aproveitadas também as análises das discussões em grupos focais realizados posteriormente à análise dos resultados obtidos pelo questionário. Os questionários continham 14 perguntas sobre aspectos teoricamente relevantes da participação do estudante na escola, como: a natureza de seu vínculo com a escola; sua forma de dar opinião; sua visão sobre o que precisaria mudar na escola; os principais problemas da escola; os tipos de constrangimento que os alunos sofrem; as formas de reagir ao constrangimento; em quais decisões escolares os estudantes deveriam participar; a relação dos estudantes com as questões da cidade e do mundo; sua visão sobre a política e os políticos. Havia de cinco a oito opções de respostas para cada pergunta, conforme o caso, e apenas uma resposta poderia ser assinalada por questão. Em forma de um caderno ilustrado dado a cada estudante, ele foi aplicado nas salas de aula, a todos e todas que quiseram participar, após uma explicação inicial dada por uma pesquisadora assistente sobre o que tratava a pesquisa. Todos os outros cuidados concernentes à ética em pesquisa com crianças foram observados. Os grupos de discussão com os estudantes foram realizados após uma análise parcial dos resultados dos questionários.
2. Utilizou-se para isso um tipo de análise estatística não paramétrica chamada “árvore de classificação” (EVERITT; HOTHORN, 2006) que verifica, por meio de um processo de particionamento recursivo das covariáveis, como se relacionam as classes de resposta das variáveis dependente e independente.
3. Entrevistas realizadas pelos autores com membros das escolas ocupadas no Rio de Janeiro, e falas escutadas em eventos públicos e manifestações convocadas pelos estudantes e dos quais participaram os autores.

Referências

- AGUILERA, O.; MARCIAL, R.; MAYORGA, C. Jovens nas ruas: as manifestações no México, Chile e Brasil. *DESidades- Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude*, v. 1, n. 1, p. 28-44, 2013. Disponível em: <http://desidades.ufrj.br/open_space/jovens-nas-ruas-as-manifestacoes-no-chile-mexico-e-brasil/>. Acesso em: 4 maio 2016.
- ALANEN, L. Rethinking Childhood. *Acta Sociologica*, v. 31, n. 1, p. 53-67, 1988.
- ALDERSON, P. Human rights and democracy in schools: do they mean more than “picking up litter and not killing whales”? *The International Journal of Children’s Rights*, v. 7, n. 2, p. 185-205, 1999.
- _____. School students’ views on school councils and daily life at school. *Children and Society*, v. 14, n. 1, p. 121-134, 2000.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Texto original publicado em 1958).
- BAQUERO, M.B.; GONZALEZ, R.S. Eleições, estabilidade democrática e socialização política no Brasil: análise longitudinal da persistência de valores nas eleições presidenciais de 2002 a 2010. *Opinião Pública*, Campinas, v. 17, n. 2, p. 369-399, 2011.
- BERGER, M.; GAYET-VIAUD, C. Du politique como chose au politique comme activité. In: BERGER, M.; CEFAÏ, D.; VIAUD-GAYET, C. (Dir.). *Du civil au politique*. Ethnographies du vivre-ensemble. Bruxelas: Peter Lang, 2011. p. 9-24.
- BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- BOLTANSKI, L. *De la critique: précis de sociologie de l’émancipation*. Paris: Gallimard, 2009.
- CASTORIADIS, C. *World in Fragments: writings on politics, society, psychoanalysis and the imagination*. Tradução de David Ames Curtis. Stanford: Stanford University Press, 1997.
- CASTRO, L.R. (Org.). *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: Nau, 1998.
- CASTRO, L.R. Juventude e socialização política: atualizando o debate. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 25, n. 4, p. 479-487, 2009.
- _____. Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje. In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M.I.C.; STENGEL, M. (Orgs.) *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: Editora PUC-Minas, 2011. p. 299-324.
- _____. Subjetividades públicas juvenis: a construção do comum e os impasses de sua realização. *Estudos de Psicologia*. No prelo.
- CASTRO, L.R.; NASCIMENTO, E.M. Politizar as relações entre jovens e adultos? A construção da experiência escolar pelos estudantes. *Estudos de Psicologia*, v. 18, n. 2, p. 359-367, 2013.
- CASTRO, L.R. et al. *Falatório – Participação e democracia na escola*. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2010.

CEFAÏ, D. Vers une ethnographie (du) politique: décrire desordres d'interaction, analyser des situations sociales. In: BERGER, M.; CEFAÏ, D.; VIAUD-GAYET, C. (Dir.). *Du civil au politique*. Ethnographies du vivre-ensemble. Bruxelas: Peter Lang, 2011. p. 545-598.

DAYRELL, J. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, 2002.

DEVINE, D. Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school. *Childhood*, v. 9, n. 3, p. 303-320, 2002.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. A socialização e a formação escolar. *Lua Nova*, São Paulo, n. 40-41, p. 241-266, 1997.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2011. (Originalmente publicado em 1922).

EASTON, D. The theoretical relevance of political socialization. *Canadian Journal of Political Science*, Quebec, v. 1, n. 2, p. 125-146, 1968.

EVERITT, B.S.; HOTHORN, T. *A handbook of statistical analyses using R*. Boca Raton, FL: Chapman & Hall/CRC Press, 2006.

FISCHER, K.W.; ROSE, L.T. Webs of skill: how students learn. *Educational Leadership*, v. 59, n. 3, p. 6-12, 2001.

FUKS, M. Efeitos diretos, indiretos e tardios: trajetórias da transmissão intergeracional da participação política. *Lua Nova*, São Paulo, v. 83, p. 145-178, 2011.

GARNIER, P. Childhood as a question of critiques and justifications: insights into Boltanski's sociology. *Childhood*, v. 21, n. 4, p. 447-460, 2014.

GRIGOROWITSCHS, T. O conceito "socialização" caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 102, p. 33-54, 2008.

GRINBERG, S.; MACHADO, M.; DAFUNCHIO, S. Jóvenes y escuelas secundarias en contextos de extrema pobreza: entre desencanto y utopia. In: LARA, R.; MAYER, L.; ERAZO, D. (Coord.) *Socialización escolar: procesos, experiencias y trayectos*. Cuenca, Equador: Universidade Politécnica Salesiana, 2015. p. 221-244.

GUIMARÃES, A.A. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade*. Campinas: Autores Associados, 1996.

JACKSON, A.; MAZZEI, L.A. (Orgs.). *Voice in Qualitative Inquiry: challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research*. London: Routledge, 2009.

JAMES, A. Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, v. 109, n. 2, p. 261-272, 2007.

JAMES, A.; PROUT, A. *Constructing and Reconstructing Childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. Washington, D.C.: Falmer Press, 1997.

- JANS, M. Children as Citizens: towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, v. 11, n. 1, p. 27-44, 2004.
- KNIGHT, C.C.; SUTTON, R.E. Neo-Piagetian Theory and Research: enhancing pedagogical practice for educators of adults. *London Review of Education*, v. 2, n. 1, p. 47-60, 2004.
- LAHIRE, B. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1393-1404, 2015.
- LARKINS, C. Enacting children's citizenship: developing understandings of how children enact themselves as citizens through actions and Acts of citizenship. *Childhood*, v. 21, n. 1, p. 7-21, 2014.
- LISTER, R. Why citizenship: where, when and how children? *Theoretical Inquiries in Law*, v. 8, n. 2, p. 692-718, 2007.
- MAYALL, B. *A History of the Sociology of Childhood*. London: Institute of Education Press, 2013.
- MIGUEZ, D. Exigências acadêmicas, tédio e agressão: algumas questões sobre o fenômeno de conflituosidade escolar. In: BURGOS, M.B. (Coord.). *A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014. p. 450-479.
- MOOSA-MITHA, M.A Difference-centred alternative to theorization of children's citizenship rights. *Citizenship Studies*, London, v. 9, n. 4, p. 369-388, 2005.
- MORENO, R.C.; ALMEIDA, A.M.F. "Isso é política, meu!" socialização militante e institucionalização dos movimentos sociais. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 2, p. 59-76, 2009.
- PALSHIKAR, S. Understanding humiliation. In: GURU, G. (Ed.). *Humiliation – claims and contexts*. Delhi: Oxford University Press, 2009. p. 79-92.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- RANCIÈRE, J. Politics, identification and subjectivization. In: RAJCHMAN (Ed.). *The identity in question*. New York: Routledge, 1995. p. 63-72.
- _____. *On the shores of politics*. Londres: Verso, 2007.
- _____. *Moments politiques. Interventions 1977-2009*. Québec: La Fabrique, 2009.
- REYNOLDS, P; NIEUWENHUYIS, O.; HANSON, K. Refractions of children's rights in development practice: a view from anthropology. *Childhood*, v. 13, n. 3, p. 291-302, 2006.
- RIBEIRO, E.A. Cultura política, instituições e experiência democrática no Brasil. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 28, p. 205-219, 2007.
- SARMENTO, M.J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.
- SETTON, M.G.J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005.

SIEGLER, R.S. Continuity and change in the field of cognitive development and in the perspectives of one cognitive developmentalist. *Child Development Perspectives*, v. 10, n. 2, p. 128-133, 2016.

TAYLOR, R.S. Children as projects and persons: a liberal antinomy. *Social Theory and Practice*, v. 35, n. 4, p. 555-576, 2009.

TOMIKAZI, K. Transmitir e herdar: o estudo dos fenômenos educativos em uma perspectiva intergeracional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 327-346, 2010.

WARNER, M. *Público, Públicos, Contra-públicos*. México: FCE, 2012.

Recebido em 1º de agosto de 2016.

Aprovado em 22 de setembro de 2016.