



ESCOLA, PROFESSORES E MILITÂNCIA: SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR ATIVISTAS À EDUCAÇÃO FORMAL

Luiz Carlos Felizardo Junior,¹

RESUMO

O artigo proposto analisa a importância da educação escolar formal na constituição das trajetórias e práticas de 28 militantes e ativistas de diferentes regiões do Brasil, com foco no papel da escola e do professor como agências de socialização, resistência e disputa política. A pesquisa adota abordagem qualitativa, com base em entrevistas semiestruturadas transcritas integralmente, analisadas em duas etapas: vertical, examinando cada depoimento segundo sete dimensões (trajetória escolar, função social da escola, articulação escolarização-militância, reconhecimento, desigualdades, subjetividade e expectativas); e horizontal, comparando os relatos para identificar convergências, tensões e emergências temáticas. O referencial teórico apoia-se em Paulo Freire, Jacques Rancière, Kimberlé Crenshaw e Carla Akotirene e Amartya Sen articulando perspectivas críticas sobre educação, militância e interseccionalidade. Os resultados evidenciam a escola como espaço ambivalente: ao mesmo tempo em que reproduz desigualdades estruturais de raça, classe, gênero e território, também abre brechas para práticas emancipatórias, sobretudo quando mediada por professores críticos e engajados. Estes aparecem como atores centrais, capazes de incentivar debates, apoiar coletivos estudantis e fomentar a consciência política; em contrapartida, quando atuam de forma autoritária ou excludente, reforçam mecanismos de silenciamento e desigualdade. A escolarização oferece diplomas e autoridade formal; mas a legitimidade efetiva é atribuída à prática militante, ancorada em saberes populares e na inserção comunitária. As memórias dos entrevistados variam entre dor e potência, indicando que a exclusão vivida frequentemente se transforma em combustível para a ação política. De forma convergente, os militantes projetam para o futuro uma escola democrática, inclusiva, antirracista, popular e vinculada às realidades periféricas e camponesas.

Palavras-chave: Educação formal, Docência, Juventudes, Militância, Jornadas de 2013.

INTRODUÇÃO

As Jornadas configuraram um fenômeno sociopolítico diverso e plural, com milhões de participantes em praticamente todos os estados e no Distrito Federal, que se inscreve no ciclo global pós-2007/2008 (Primavera Árabe, Indignados, Occupy), caracterizado pela ocupação de espaços públicos como tática central de denúncia de desigualdades. No Brasil, as manifestações

evidenciavam exclusão social e desigualdades. (GROPPO, 2024)

¹ Doutor em Educação e Cultura (UFMG Estudos do Lazer- 2017). Mestre em Educação - Sociedade Educação e Movimentos Sociais (UFMG - 2007) especialista em Ensino de Ciências da Natureza (UFMG-1999), licenciado em Química e em Pedagogia. Professor de Didática e Processos avaliativos em educação (UEMG - Campanha).ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4335-2973>

Dentre os aspectos relativos aos militantes e ativistas, a educação escolar formal destaca-se como dimensão lacunar a ser investigada.

A principal justificativa para esse estudo decorre da pequena produção com abordagem explícita das dimensões educacionais das Jornadas e lacunas como a condição educacional das e dos manifestantes. O objetivo central do estudo que apresento foi compreender os sentidos atribuídos à educação formal, à docência e à escolarização por esses jovens à época e verificar a importância conferida a tais experiências analisando a articulação entre experiência e vivência escola, militância e subjetivação política.

METODOLOGIA

Circunscrito ao campo da Educação e da Sociologia da Juventude, adota-se no artigo a abordagem qualitativa a partir do corpus de 28 entrevistas semiestruturadas com militantes e ativistas das Jornadas de junho de 2013, realizadas em sete estados (SP, RJ, MG, GO, CE, PA e RS): recorte da pesquisa nacional Dimensões Educacionais das Jornadas de 2013².

Conduzo a análise em duas etapas complementares: (i) análise vertical — leitura individual das entrevistas segundo sete dimensões: (1) trajetória escolar; (2) função social da escola; (3) articulação escolarização–militância; (4) reconhecimento; (5) desigualdades; (6) subjetividade; (7) expectativas, com o foco na densidade das narrativas singulares que resultou em quadros analíticos que condensam categorias emergentes. (ii) análise horizontal — comparação transversal das entrevistas, identificando convergências, tensões e temas recorrentes.

REFERENCIAL TEÓRICO-ANALÍTICO

Normativamente adota-se, o Direito que o direito a educação garante, com base Amartya Sen (2000), considerando que, por ser direito humano fundamental, a educação deve assegurar: ganhos posicionais (capacidade de alterar a posição social, ampliando oportunidades e

² Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).





reconhecimento), ganhos intrínsecos (valor formativo da experiência educativa — ampliação da consciência crítica, da autonomia moral e da participação pública informada e solidária) e certificação social (reconhecimento institucional da aprendizagem — diploma com legitimidade substantiva, representando aprendizagem efetiva e cidadania). Ou seja, concretização de condições materiais e simbólicas garantidoras de igualdade substantiva, justiça cognitiva e dignidade humana.

A dimensão normativa articula-se teóricos críticos que reconhecem a educação formal, como lugar no qual práticas de reprodução convivem com possibilidades transformadoras. De Paulo Freire (1996), toma-se a indignação como força ética que converte a recusa da injustiça em práxis coletiva, e de Jaques Rancière (1991; 1996; 2005), a igualdade como pressuposto inaugural do ato educativo; o dissenso que rompe a ordem estabelecida e reinscreve a educação formal no campo da política e a partilha do sensível que explicita disputas de visibilidade e voz. De Muniz Sodré (2012), considera-se a importância da tradução cultural que confronta a violência epistêmica do “saber único”, legitimando repertórios historicamente invisibilizados.

A interseccionalidade — formulada por Crenshaw (1989) e aprofundada por Akotirene (2018) — evidencia a co-constituição de raça, gênero, classe e território na produção de desigualdades e de repertórios de resistência – base para compreender por que experiências escolares de jovens periféricos, negros e mulheres emergem ora como exclusões reiteradas, ora como práticas de reconhecimento e reconfiguração subjetiva. Utiliza-se, ainda da Sociologia da Juventude, Groppo (2017; 2024), que concebe a juventude como categoria histórica e relacional, e a interpreta as Jornadas de 2013 como experiência de pertencimento educativa em que escolarização, militância e subjetivação política se entrelaçam e Kimi Tomizaki (2010; 2016) que adensa esse quadro ao destacando a a dimensão geracional e a socialização política escolar como agência de disputas simbólicas e reconhecimento. Por fim, Pierre Bourdieu (2008) e a identificação que fez dos mecanismos de reprodução por meio da violência simbólica; e Jessé Souza (2009) e a problematização e atualização que faz da “ralé estrutural” como efeito de práticas institucionais excludentes no Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados decorrem da análise de entrevistas realizadas com pessoas que à época participaram das jornadas, portanto falaram metanaliticamente de eventos de sua juventude. A





organização das respostas em quadros condensa a diversidade de experiências e possibilita a articulação entre singularidades. No texto que segue os quadros uma análise com base nos

autores uma ou duas falas exemplares dos sujeitos identificados por pseudônimo/unidade federativa, raça/cor e profissão à época das entrevistas.

Quadro 1 – Trajetória escolar

Categoria	Descrição	Entrevistados (UF)	Total
Positivas	Primeiras experiências de militância escolar (grêmios, ocupações, reorganizações).	Patrícia (RJ), Teresa (GO), Irma (MG), Luan (MG), Joana (MG), Luís (SP)	6
Intermediárias	Repertórios herdados e ressignificados (estudantil clássico, familiar, comunitário, feminista, antirracista).	Amiel (CE), Antônio (GO), Jota (GO), Carlos (GO), Carolina (RJ), Juliana (SP), Honestino (GO), Luís Gama (RJ), Dandara (SP)	9
Não positivas	Trajetórias marcadas por exclusão, repressão e violência simbólica.	Rita (CE), Rosa (SP), Samanta (RJ), Santiago (CE), Tales (CE), Zumbi (RJ), Emanuel (MG)	7
Ambivalentes	Convivência entre repressão/controle e abertura para debates e organização.	Marcos (MG)	1
Indeterminadas	Trajetórias sem atribuição clara do papel da escola.	Pedro (MG), Lucimar (RJ), Emílio (SP), Marta (RJ), André (SP)	5

Fonte: Pesquisa Dimensões Educacionais das Jornadas de 2013.

No primeiro movimento, de formação inaugural, a educação escolar formal é reconhecida como espaço de socialização política e ponto de partida para o engajamento militante. Experiências como grêmios, assembleias e ocupações funcionam como dispositivos formativos inaugurais, nos quais a mediação docente converte indignação em ação, articulando práxis e igualdade como pressuposto do ato educativo (FREIRE, 1996; RANCIÈRE, 1991). Essa dimensão é ilustrada por Emílio (SP, branco, professor), que recorda: “Acho que eu tive professores importantes para isso, no final do Ensino Fundamental; a participação no Grêmio com certeza foi decisiva.”

O segundo movimento, de legitimação e ressignificação, reúne experiências intermediárias nas quais repertórios herdados — estudantil, familiar, comunitário, feminista, antirracista — são retrabalhados na escola. O que é reconhecido como conhecimento depende de traduções culturais promovidas pela docência (Sodré, 2012) e negociadas institucionalmente, sem garantia de estabilidade normativa. Marta (RJ, branca, historiadora) exemplifica esse processo ao afirmar: “Eu escrevia crônicas; mas só quando a professora leu em sala virou ‘coisa séria’.”





No terceiro movimento, de exclusão e deslegitimação, predominam dinâmicas de violência simbólica e rebaixamento de expectativas (BOURDIEU; PASSERON, 2008; SOUZA, 2009), intensificadas por intersecções de raça, gênero, classe e território

(CRENSHAW, 1989; AKOTIRENE, 2018).. O direito à educação aparece formalizado, mas sem efetivação substantiva do reconhecimento. A fala de Rita (CE, negra, vereadora/assistente social) expressa a repressão institucional ao dissenso: “A direção chamava polícia quando tinha assembleia.”

O quarto movimento, de configuração ambivalente, representa situações nas quais convivem controle e abertura. O caso de Marcos (MG) mostra que os efeitos pedagógicos são situados e dependem das mediações docentes, das condições de gestão e da presença ou ausência de salvaguardas institucionais ao conflito legítimo. A escola se revela, nesse contexto, como campo de forças em que se alternam práticas de repressão e experiências de participação.

Por fim, o quinto movimento, de indeterminação e deslocamento, inclui casos em que a escola não é reconhecida como vetor significativo de formação política. Nesses contextos, a socialização se dá por meio de outros espaços, como o trabalho, os coletivos territoriais e as redes comunitárias. Pedro (MG, branco, curador/produtor executivo) resume essa vivência: “Não lembro de algo da escola que tenha influenciado; aprendi mais no trabalho e no coletivo do bairro.” Dessa forma, escola como instância de socialização política juvenil atravessada por clivagens de reconhecimento.

Quadro 2 – Função social da escola

Categoria	Descrição	Entrevistados (UF)	Total
Positivas	Escola lembrada como espaço de emancipação, debates e reconhecimento de identidades políticas.	Irma (MG), Joana (MG), Luan (MG), Marcos (MG), Pedro (MG)	5
Intermediárias	Função social descrita como ambígua: convivência entre práticas de silenciamento e abertura a debates e organização.	Amiel (CE), André (SP), Antônio (GO), Carlos (GO), Carolina (RJ), Dandara (SP), Emílio (SP), Honestino (GO), Jota (GO), Juliana (SP), Lucimar (RJ), Luís (SP), Luís Gama (RJ), Marta (RJ), Patrícia (RJ)	15
Não positivas	Escola associada à exclusão, repressão e naturalização de violências.	Rita (CE), Rosa (SP), Samanta (RJ), Santiago (CE), Tales (CE), Teresa (GO), Zumbi (RJ), Emanuel (MG)	8

Fonte: Pesquisa Dimensões Educacionais das Jornadas de 2013.





A função social ambígua da escola está organizada em três regimes de experiência: vetor emancipatório (5 casos), **zona ambígua** (15 casos) e vetor excludente (8 casos). A variação dos sentidos atribuídos à escola é modulada por mediações docentes e pelos arranjos institucionais, que regulam o que se torna visível e dizível no cotidiano escolar.

No vetor emancipatório, a escola é espaço de debates, reconhecimento e ampliação de pertencimento. A experiência é convertida em tema público Freire, (1996) sob a igualdade como pressuposto do ato educativo (RANCIÈRE, 1991; 2005), produzindo ganhos intrínsecos e posicionais (SEN, 2000). Os depoimentos indicam efeitos de espelhamento e legitimidade formativa: “Quando falaram de política na sala, eu vi que era sobre a minha rua”, afirma Luan (MG, branco, professor). Na mesma direção, Irma (MG, negra, professora) declara: “Ele ser professor negro me mostrou que eu podia estar ali”, deslocando fronteiras de pertencimento e autoridade.

Na zona ambígua, prevalece a convivência entre abertura e silenciamento. O que conta como conhecimento depende de traduções culturais operadas pela docência (SODRÉ, 2012) e se realiza como socialização situada e disputada (TOMIZAKI, 2016), frequentemente condicionada a disciplina, professor e gestão. Juliana (SP, negra, produtora cultural) sintetiza essa oscilação: “Debates sobre feminismo só aconteceram porque a professora abriu espaço; fora dali o tema sumia.” Nesse regime, o reconhecimento é contingente e intermitente, sem estabilização institucional.

No vetor excludente, emergem invisibilidade e disciplinamento punitivo, compondo dinâmicas de violência simbólica e rebaixamento de expectativas (BOURDIEU; PASSERON, 2008; SOUZA, 2009). Atravessamentos interseccionais de raça, gênero, classe e território (CRENSHAW, 1989; AKOIRENE, 2018) modulam quem fala, com que autoridade e sob quais condições de escuta. A síntese de Lucimar (RJ, branca, produtora cultural) evidencia o não reconhecimento como experiência recorrente: “A escola nunca me viu de verdade.”

Quadro 3 – Articulação entre escolarização e militância

Categoria	Descrição	Entrevistados (UF)	Total
Positivas	A escola funcionou como ponto de partida direto para o engajamento militante.	Patrícia (RJ), Teresa (GO), Irma (MG), Luan (MG), Joana (MG), Luís (SP)	6
Intermediárias	A escolarização forneceu referências críticas que foram reelaboradas em coletivos, redes e repertórios herdados.	Amiel (CE), Antônio (GO), Jota (GO), Carlos (GO), Carolina (RJ), Juliana (SP), Honestino (GO), Luís Gama (RJ), Dandara (SP)	9
Não positivas	A escola esteve distante da militância, marcada por exclusões e rupturas.	Rita (CE), Rosa (SP), Samanta (RJ), Santiago (CE), Tales (CE), Zumbi	7





		(RJ), Emanuel (MG)	
Ambivalentes	A escola foi vivida como espaço de controle, mas também de mobilização.	Marcos (MG)	1
Indeterminadas	Não houve vínculo direto entre escolarização e militância.	Pedro (MG), Lucimar (RJ), Emílio (SP), Marta (RJ), André (SP)	5

Fonte: Pesquisa Dimensões Educacionais das Jornadas de 2013.

A articulação entre escolarização e militância é assimétrica. Nos casos positivos, a escola opera como ponto de partida do engajamento: práticas como grêmios, assembleias e ocupações

convertem vivências em organização, combinando práxis (FREIRE, 1996). Nesse cenário, rotinas institucionais (assembleia, deliberação, representação) funcionam como códigos de transição do escolar ao político.

Nas experiências intermediárias, a escola oferece referências críticas que são retrabalhadas em coletivos e redes, sob a dinâmica de socialização situada e disputada (TOMIZAKI, 2016). “Na escola eu entendi que dava pra organizar e questionar” (Antônio, GO, pardo, professor), indicando a aquisição de linguagens de contestação cuja eficácia depende de circuitos extraescolares. A docência atua como tradução cultural, deslocando e abrindo pontes entre conteúdos e territórios de militância, ainda que de modo não estabilizado (SODRÉ, 2012).

Nos casos não positivos, exclusões e rupturas bloqueiam a conversão do escolar em político. (Santiago, CE, branca, servidor público) evidencia barreiras estruturais que produzem violência simbólica e baixas expectativas (BOURDIEU; PASSERON, 2008; SOUZA, 2009). À luz da interseccionalidade, território, classe, raça e gênero modulam quem fala, com que autoridade e onde a fala se legitima (CRENSHAW, 1989; AKOTIRENE, 2018, SOUZA, 2009).

O caso ambivalente combina controle e mobilização, revelando o efeito condicional dos arranjos institucionais e das pedagogias locais sobre a passagem do escolar ao político. Nas indeterminadas, a politização organiza-se fora da escola (trabalho, coletivos territoriais, redes comunitárias); a escolarização permanece como recurso; mas perde centralidade, coerente com a ideia de que ganhos intrínsecos e posicionais requerem condições institucionais para se traduzirem em capacidade de agir (SEN, 2000).

Quadro 4 – Reconhecimento

Categoria	Descrição	Entrevistados (UF)	Total
-----------	-----------	--------------------	-------





Positivas	Reconhecimento de saberes, identidades e práticas políticas no espaço escolar.	Marta (RJ), Patrícia (RJ), Pedro (MG), Joana (MG), Amiel (CE), Dandara (SP)	6
Intermediárias	Reconhecimento parcial, condicionado a professores específicos ou situações pontuais.	Marcos (MG), Irma (MG), Teresa (GO), Juliana (SP), Luís (SP), Rosa (SP), Carolina (RJ), Luan (MG), Emílio (SP)	9
Não positivas	Experiências de invisibilidade, silenciamento ou negação de identidades.	Rita (CE), Lucimar (RJ), Samanta (RJ), Zumbi (RJ), Santiago (CE), Antônio (GO), Honestino (GO), Emanuel (MG), André (SP), Luís Gama (RJ), Artemis (RS), Tales (CE), Paulo (MG)	13

Fonte: Pesquisa Dimensões Educacionais das Jornadas de 2013.

No conjunto intermediário, o reconhecimento aparece condicionado a professores, disciplinas e momentos específicos, o que confirma a socialização situada e disputada

(TOMIZAKI, 2016). “Aprendi em casa e no bairro; na escola alguns ouviram, outros acharam ‘militância demais’” (Carolina, RJ, negra, assessora parlamentar) evidencia a instabilidade da legitimidade conferida a repertórios juvenis: a mesma instituição que, em certas aulas, acolhe linguagens periféricas, relativiza ou silencia quando elas tensionam normas e hierarquias.

Entre os casos não positivos, 13 no total, prevalecem experiências de invisibilidade e negação, frequentemente acompanhadas de enquadramentos disciplinares que desautorizam a palavra estudantil — dinâmica legível como violência simbólica e rebaixamento de expectativas (BOURDIEU; PASSERON, 2008; SOUZA, 2009). intensificada por cruzamentos de raça, gênero, classe e território (CRENSHAW, 1989; AKOTIRENE, 2018).. Em depoimentos desse bloco, a sensação

de não reconhecimento surge como marca recorrente — por exemplo, na referência à naturalização de práticas como (Teresa, GO, Branca, professora), sinalizando que a validação de identidades e saberes segue seletiva e assimétrica.

A leitura horizontal tem indicado três planos articulados: mecanismos institucionais que regulam acesso, reconhecimento e sanções (Quadro 5); efeitos subjetivos sobre autoestima, pertencimento, confiança e voz (Quadro 6); e expectativas de futuro associadas à trajetória escolar (Quadro 7). Para evitar redundâncias, o Q5 descreve como as desigualdades são enfrentadas ou reproduzidas; o Q6 analisa o que isso produz nas disposições pessoais; e o Q7 examina como se projetam expectativas no tempo.

Quadro 5 – Desigualdades

Categoria	Descrição	Entrevistados (UF)	Total
-----------	-----------	--------------------	-------





Positivas	Escola como espaço de enfrentamento das desigualdades e fortalecimento da equidade.	Patrícia (RJ), Joana (MG), Amiel (CE), Pedro (MG)	4
Intermediárias	Convivência entre acesso ampliado e manutenção de barreiras sociais.	Teresa (GO), Juliana (SP), Marcos (MG), Dandara (SP), Luís (SP), Irma (MG), Rosa (SP)	7
Não positivas	Desigualdades reproduzidas ou aprofundadas pela escola (racismo, sexismo, elitismo, repressão).	Rita (CE), Lucimar (RJ), Zumbi (RJ), Santiago (CE), Samanta (RJ), Antônio (GO), Honestino (GO), Carlos (GO), André (SP), Luís Gama (RJ), Luan (MG), Emílio (SP), Emanuel (MG), Tales (CE), Artemis (RS), Paulo (MG), Carolina (RJ)	

Fonte: Pesquisa Dimensões Educacionais das Jornadas de 2013.

Os relatos evidenciam dois registros institucionais. Em um, a escola nomeia assimetrias e cria salvaguardas de participação, o que reduz o custo de fala e amplia o acesso

(TOMIZAKI, 2016; SODRÉ, 2012). Noutro, aciona dispositivos de controle que funcionam como filtros de legitimação, produzindo violência simbólica e hierarquização de expectativas (BOURDIEU; PASSERON, 2008; SOUZA, 2009). Esses efeitos se intensificam quando raça, gênero, classe e território se combinam na produção de barreiras (CRENSHAW, 1989; AKOTIRENE, 2018). Duas evidências ilustram o polo de reprodução, sem repetir falas em outros quadros: “A direção chamava polícia quando tinha assembleia” (Rita, CE, negra, vereadora/assistente social) e “A gente sabia que ia apanhar mais por ser da quebrada” (Santiago, CE, branca, servidor público). Esses mecanismos explicam por que a mesma instituição pode, a depender de currículo, gestão e disciplina, abrir ou fechar oportunidades de voz e circulação de repertórios juvenis.

Quadro 6 – Subjetividade nas trajetórias escolares

Categoria	Descrição	Militantes / Ativistas	Total
Positivas	A escola contribuiu para fortalecer autoestima, pertencimento e confiança, legitimando identidades periféricas, negras ou de gênero.	Teresa (GO), Marta (RJ), Joana (MG), Irma (MG), Emílio (SP), Juliana (SP)	6
Intermediárias	A escola ofereceu algum apoio subjetivo, mas de forma parcial, coexistindo com experiências de silenciamento.	Marcos (MG), Pedro (MG), Dandara (SP), André (SP)	4
Não positivas	A escola foi associada à invisibilidade, repressão, preconceito ou ausência de reconhecimento subjetivo, resultando em frustrações.	Rita (CE), Rosa (SP), Samanta (RJ), Santiago (CE), Tales (CE), Zumbi (RJ), Emanuel (MG), Honestino (GO), Jota (GO), Carolina (RJ), Lucimar (RJ), Luís Gama (RJ), Patrícia (RJ), Luan (MG)	14



Indeterminadas	Relatos que não permitiram identificar impactos subjetivos claros.	Amiel (CE), Carlos (GO), Luís (SP), Zumbi (RJ)	4
-----------------------	--	--	---

Fonte: Pesquisa Dimensões Educacionais das Jornadas de 2013.

No plano subjetivo, os depoimentos distribuem-se entre fortalecimento, oscilação e corrosão de pertencimento. Nos casos afirmativos, a escola autoriza autorias juvenis e legitima repertórios periféricos, o que reorganiza a autoimagem e sustenta a tomada de palavra; trata-se de converter experiência em questão pública num horizonte de igualdade pressuposta no ato educativo (FREIRE, 1996; RANCIÈRE, 2005). Exemplarmente: “A professora leu minhas crônicas em sala e disse que aquilo era conhecimento” (Marta, RJ, branca, historiadora). Nas trajetórias intermediárias, acolhimentos e silenciamentos coexistem e variam conforme aula, professor e gestão, configurando apoios parciais que não se estabilizam como norma institucional (TOMIZAKI, 2007; SODRÉ, 2012). Entre os casos negativos, a percepção recorrente é de não reconhecimento e de rebaixamento de expectativas, com retração de voz e de projetos: “A escola nunca me viu de verdade” (Lucimar, RJ, branca, produtora cultural) — cenário legível à luz dos mecanismos de discriminação institucional (BOURDIEU; PASSERON, 2008; SOUZA, 2009).

Quadro 7 – Expectativas

Categoria	Descrição	Entrevistados (UF)	Total
Positivas	Escola como espaço de projeção de futuro, reconhecimento e esperança de mobilidade social e política.	Marta (RJ), Patrícia (RJ), Joana (MG), Dandara (SP), Pedro (MG)	5
Intermediárias	Expectativas parciais, vinculadas a experiências de reconhecimento limitado, contradições entre credenciais formais e horizontes de vida.	Antônio (GO), Marcos (MG), Irma (MG), Amiel (CE), Juliana (SP), Luís (SP), Teresa (GO), Rosa (SP)	8
Não positivas	Expectativas frustradas ou negadas: escola como instância de precariedade, desvalorização e ausência de horizontes.	Rita (CE), Lucimar (RJ), Zumbi (RJ), Samanta (RJ), Honestino (GO), Carlos (GO), André (SP), Luís Gama (RJ), Emanuel (MG), Santiago (CE), Tales (CE), Carolina (RJ), Artemis (RS), Luan (MG), Emílio (SP)	15

Fonte: Pesquisa Dimensões Educacionais das Jornadas de 2013.

As expectativas atribuídas à escola distribuem-se de forma heterogênea. Nos casos positivos, a instituição aparece como plataforma de projeto quando a mediação docente legitima autorias juvenis e converte experiências em tema público (FREIRE, 1996), reforçando pertencimento e horizonte de futuro na chave da igualdade como pressuposto do ato educativo (RANCIÈRE, 1991). “Ele ser professor negro me mostrou que eu podia estar ali” Irma (MG, negra, professora), ilustrando efeitos de espelhamento e reconhecimento; essa





dinâmica converge com leituras da juventude como tempo de abertura a projetos (GROPPO, 2017).

No bloco intermediário, prevalece confiança condicionada: credenciais e oportunidades coexistem com limites cotidianos, de modo que o aumento de expectativas depende de professores, disciplinas e gestão. Trata-se de disputa pela cena escolar em que o visível e o dizível são regulados institucionalmente (RANCIÈRE, 2005). A tradução cultural docente pode abrir janelas de reconhecimento sem estabilizá-las como norma (SODRÉ, 2012), o que produz efeitos intermitentes.

Entre os não positivos, as expectativas são frustradas ou negadas: precariedade, desvalorização e silenciamento compõem mecanismos de violência simbólica e rebaixamento de expectativas (BOURDIEU; PASSERON, 2008; SOUZA, 2009). O entrecruzamento interseccional de raça, gênero, classe e território reconfigura quem fala, com que autoridade e

sob quais condições de escuta (CRENSHAW, 1989; AKOTIRENE, 2018). Evidências de criminalização do dissenso e barreiras territoriais já descritas no Quadro 3 reforçam a retração do horizonte de futuro. Ainda assim, parte das trajetórias converte frustração em indignação organizada, deslocando expectativas para o campo da ação coletiva.

8- Da horizontalidade a uma síntese vertical da realidade estudada

De modo transversal às sete dimensões analisadas, a escola surge como um campo de disputa simbólica e política, em que se confrontam forças de reprodução e de emancipação. A ação docente crítica aparece como mediadora essencial para transformar experiências de exclusão em aprendizagem política e instaurar o dissenso como possibilidade educativa (RANCIÈRE, 2005). Quando a docência reconhece saberes periféricos e traduz repertórios culturais locais, a escola se converte em espaço de tradução cultural (Sodré), tensionando a violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 2008) e reconfigurando o reconhecimento como ganho intrínseco e posicional (SEN.2000). Assim, a escolarização, longe de neutra, torna-se prática de socialização política (TOMIZAKI, 2010). e de pertencimento geracional, na medida em que articula trajetórias e expectativas em torno de projetos coletivos.

Comparativamente, observa-se que sujeitos com maior acesso à mediação docente e a dispositivos participativos — grêmios, assembleias, ocupações — constroem repertórios de ação e consciência mais consistentes, enquanto aqueles marcados por racismo estrutural, desigualdades de classe ou ausência de reconhecimento experienciam a escola como espaço





de negação e ruptura. Essa assimetria revela que a politização escolar não é automática, mas depende da combinação entre mediação pedagógica, reconhecimento institucional e contexto interseccional (CRENSHAW, 1989; AKOTIRENE, 2018). A escola, portanto, opera como lugar de passagem: nela se formam tanto a práxis militante quanto as subjetividades que resistem à exclusão, sintetizando, no plano geracional, as contradições e potências educativas expressas nas Jornadas de junho de 2013.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados das 28 entrevistas e do cotejo teórico indicam que a experiência escolar é não neutra e ambivalente, coproduzindo reprodução e emancipação. Quando a docência converte experiência em tema público e opera como tradução cultural sob a igualdade como pressuposto, emergem autorias juvenis e reconhecimento. Tais processos geram ganhos intrínsecos (consciência crítica, participação) e posicionais (redes, mobilidade) e conferem legitimidade substantiva à certificação.

Nos arranjos intermediários, os efeitos são intermitentes, condicionados a professor, disciplina e gestão. Nos não positivos, prevalecem violência simbólica e rebaixamento de expectativas, coproduzidos por raça/cor, gênero, classe e território. Nesses contextos, o direito à educação permanece incompletamente efetivado.

Onde houve salvaguarda do dissenso e validação institucional, observaram-se continuidade de estudos, inserção educacional e sociopolítica e ampliação de responsabilidades profissionais. Onde tais mediações faltaram, a politização migrou para circuitos extraescolares (coletivos, trabalho, igrejas, território) e a escolarização perdeu densidade formativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKOTIRENE, Carla.** *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2018.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude.** *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CRENSHAW, Kimberlé.** Demarginalizing the intersection of race and sex. *University of Chicago Legal Forum*, v. 1989, n. 1, p. 139–167, 1989.
- FREIRE, Paulo.** *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GROPPA, Luís Antonio.** *Introdução à sociologia da juventude*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.





GROPPO, Luís Antonio; et al. Interpretações das dimensões educacionais das Jornadas de 2013: debates, sentidos e legados. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 22, 2024, e02837271. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-ojs2837>. Acesso em: 14 set. 2025.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 1991.

RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento: política e filosofia*. São Paulo: Editora 34, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2005.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SODRÉ, Muniz. *A ciência do comum: notas para o método comunicacional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

TOMIZAKI, Kimi. Transmitir e herdar: o estudo dos fenômenos educativos em uma perspectiva intergeracional. *Educação & Sociedade*, v. 31, p. 327–346, 2010.

TOMIZAKI, Kimi; CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de; SILVA, Maria Gilvania Valdivino. Socialização política e politização entre famílias do movimento dos trabalhadores sem teto. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 137, p. 935–954, 2016.

