

SENTIMENTOS DE INJUSTIÇA DE ESTUDANTES PERIFÉRICOS: POR UMA ESCOLA QUE ESCUTE AS JUVENTUDES¹

Jourdan Linder-Silva²
Nilda Stecanela³

RESUMO

O presente trabalho trata de um recorte de pesquisa de doutorado em andamento. O objetivo geral da pesquisa é evidenciar os efeitos dos sentimentos de injustiça e reconhecimento denegado na experiência escolar de jovens de periferia urbana. Entretanto, para este artigo focalizaremos em um aspecto que tem emergido em nossa investigação, o da falta de escuta, por parte da escola, como desencadeadora de sentimentos de injustiça, nos estudantes. A noção de Injustiça Escolar e os sentimentos atrelados a ela, são tomados, neste trabalho, a partir das teorizações de François Dubet (2008; 2014). Já a necessidade de uma escola que escute as juventudes, é problematizada a partir dos escritos de Paulo Freire (1996; 2012; 2018). A construção dos dados deste recorte da pesquisa foi realizada através de grupos focais vivenciados com jovens estudantes de uma Escola Municipal localizada em região periférica da cidade de Lages-SC. Participaram dos grupos, estudantes matriculados em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental dos períodos matutino, vespertino e noturno. Consideramos a pertinência de pesquisas que envolvam o cotidiano escolar de jovens estudantes, pois é possível identificar importantes lacunas na formação docente no que tange ao trabalho pedagógico com as juventudes. Enquanto, para os futuros pedagogos, os processos de formação inicial estão repletos de problematizações e teorizações acerca da infância, as demais licenciaturas, via de regra, pouco discutem especificidades juvenis e suas relações com a escola. Frente a essa realidade, a fala dos participantes de nossa pesquisa, demonstra a urgência da efetivação de uma escola que escute as juventudes. Nesse sentido, quando professores e estudantes se escutam mutuamente e, dessa forma, constroem diálogos, o cotidiano escolar juvenil é transformado em um lugar do encontro. Uma “postura escutatória”, que busca dialogar e compreender, pode influenciar inclusive os comportamentos estudantis que, muitas vezes, são considerados inadequados pela escola.

Palavras-chave: Juventudes. Pedagogia da Escuta. Relação professor-estudante.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata de um recorte de pesquisa de doutorado em andamento. O objetivo geral da pesquisa é evidenciar os efeitos dos sentimentos de injustiça e reconhecimento denegado na experiência escolar de jovens de periferia urbana. Entretanto, para este artigo focalizaremos em um aspecto que tem emergido em nossa investigação, o da falta de escuta, por parte da escola, como desencadeadora de sentimentos de injustiça, nos estudantes.

¹ Recorte de Pesquisa de Doutorado em andamento.

² Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – UCS/RS, Docente na Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac/SC, jourdanlinder@uniplaclages.edu.br;

³ Professora orientadora: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – UCS/RS, nildastecanela@gmail.com.

Consideramos a pertinência de pesquisas que envolvam o cotidiano escolar de jovens estudantes, pois é possível afirmar que existem vários desafios que orbitam o trabalho docente com as juventudes. Em primeiro lugar, pode haver várias lacunas na formação inicial em Licenciatura no que tange aos estudantes desta faixa etária. Enquanto, para os futuros pedagogos, os processos de formação inicial estão repletos de problematizações e teorizações acerca da infância, as demais licenciaturas, via de regra, pouco discutem especificidades juvenis e suas relações com a escola.

A noção de Injustiça Escolar e os sentimentos atrelados a ela, são tomados, neste trabalho, a partir dos estudos de François Dubet. Sobretudo nas teorizações que este estudioso apresenta nas obras “O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades” (2008) e “Injustiças: a experiência das desigualdades no trabalho” (2014). Nesta última obra, o autor expõe dados construídos através de um estudo feito com trabalhadores. Dubet (2014) relaciona os sentimentos de injustiça, de seus sujeitos de pesquisa, a três princípios, a saber: igualdade, mérito e autonomia.

Para o autor, seria complicado definir com clareza que o que é justo, entretanto, na visão dele, os atores sociais são capazes de apontar o que consideram injusto e por que (DUBET, 2014). Na perspectiva de Dubet (2014), quando se trata de sentimento de injustiça, cada pessoa se comporta como um teórico, e as críticas que os atores sociais fazem estão sempre associadas a argumentos que tem por base princípios, “mais ou menos”, universais e que estão relacionados à obrigação de coerência e reciprocidade. Nas palavras do autor: “não é justo porque “somos todos iguais”, porque “sou explorado”, porque “as regras não são cumpridas”, porque “o mérito é ignorado”, porque “sou desprezado enquanto pessoa humana”... e porque “o que vale para mim vale também para os outros” (DUBET, 2014, p. 17).

Na presente pesquisa, consideramos os sentimentos de injustiças dos jovens estudantes na compreensão de que as injustiças sociais não se relacionam apenas à descrição ou denúncia das desigualdades (DUBET, 2014). Sob o prisma das teorizações de Dubet (2014), é preciso analisar que desigualdades são entendidas como injustas pelos atores sociais, pois “algumas desigualdades podem ser percebidas como perfeitamente justas” (DUBET, 2014, p. 17).

Em virtude disso, a análise das injustiças sociais requer a consideração das desigualdades objetivas e dos princípios de justiça que levam situações e condutas a serem definidas como injustas (DUBET, 2014). Portanto, neste trabalho, iremos mobilizar o conceito de injustiça de forma relacional aos atores do campo de pesquisa.

Na obra “O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades”, François Dubet (2008) afirma estar colocando-se do ponto de vista dos vencidos do sistema, dos que, segundo ele, são pouco ouvidos, sendo levados a uma culpabilidade silenciosa ou à violência.

Estes processos perpassam o cotidiano escolar trazendo consequências para a relação professor-estudante, que é muitas vezes marcada por confrontos na sala de aula. Dubet (2008) vai afirmar que a escola que destrói ou humilha os vencidos não pode ser considerada justa. Ele salienta que mesmo que as desigualdades escolares sejam justas, é preciso interrogar sobre suas consequências.

Nessa perspectiva, é possível interrogarmos: será que o espaço escolar e suas temporalidades estão convergindo com as necessidades dos jovens estudantes? As demandas juvenis, suas pautas e anseios são levadas em conta nos Projetos Políticos Pedagógicos? E no currículo oculto, nas relações pedagógicas que escapam ao currículo oficial, as contradições e conflitos que permeiam o ser jovem e ser estudante são consideradas? A escola tem escutado as juventudes?

Ao lançamos esses questionamentos, concebemos o escutar na perspectiva de Paulo Freire quando afirma que isto “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (1996, p. 119). É a partir deste entendimento que pretendemos analisar as falas dos participantes desta pesquisa, evidenciando variados significados que a escuta pode assumir no cotidiano escolar.

METODOLOGIA

Uma vez que esta pesquisa se vincula aos estudos da juventude, a nossa construção de dados se deu, tendo como sujeitos desta investigação jovens estudantes de 9º ano, matriculados em uma escola Escola Municipal localizada em região periférica da cidade de Lages-SC. Concebemos o território periférico urbano, em consonância com Takeiti e Vicentin (2019, p. 257), como um espaço de múltiplas construções subjetivas, que “fogem a qualquer contorno ou delimitação, bem como a uma teorização ou explicação universal e totalizante”. Por esta razão, entendemos ser importante tratar das juventudes periféricas no plural, buscando superar uma lógica homogeneizante da juventude.

É por este motivo, também, que elegemos como metodologia de interação com os sujeitos da pesquisa, os grupos focais, pois, segundo Gatti (2005), na medida em que a condução, através dessa metodologia, é menos estruturada e menos diretiva, emergirão falas mais densas acerca do problema, o que permitirá ao pesquisador análises e teorizações mais

relevantes. A esse respeito, é oportuno salientar que nosso interesse, ao lançarmos mão desta técnica, foi de investigarmos não somente o que as pessoas pensam e expressam, mas ainda, como elas pensam e por quais razões pensam o que pensam (GATTI, 2005).

Além disso, Gatti (2005) também expõe alguns benefícios advindos do uso de Grupos Focais. Ela afirma que esta metodologia favorece a manifestação de uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais. Este procedimento, segundo a autora, permite a captação de significados que, através de outros meios, não se manifestariam com facilidade (GATTI, 2005). Outro ponto a ser destacado é o de que, através dos Grupos Focais, podemos identificar processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos e representacionais, mais coletivos e menos individualizados (GATTI, 2005).

Nesse sentido, realizamos três sessões de grupos focais, cada uma com estudantes matriculados em um dos períodos de funcionamento da escola (matutino, vespertino e noturno). Ao todo, participaram 24 jovens estudantes com idades entre 14 e 18 anos.

Salientamos que este estudo foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa, e que foram coletadas as assinaturas dos responsáveis pelos estudantes em Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e dos jovens em Termo de Anuência Livre e Esclarecida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando concebemos a relação dos jovens com a Escola dos espaços urbanos periféricos, é preciso levar em consideração quais são as representações que os atores escolares, sejam professores ou estudantes, possuem acerca de cada uma destas categorias. Na medida em que, no imaginário social, os jovens oriundos de territórios empobrecidos são considerados uma ameaça, e os docentes aderem a esse discurso do senso comum, tal entendimento será projetado, nas relações escolares que irão estabelecer com esses estudantes. Haveria espaço para a escuta nestas circunstâncias?

Esta “apreensão” frente aos comportamentos juvenis, via de regra, é pautada por uma “lógica do mundo dos adultos” que acaba corroborando conflitos geracionais e, segundo Martins e Carrano (2011, p. 52), disparando uma resposta das juventudes traduzida em atitudes que são, pelos adultos, classificadas “como próprias da marginalidade e delinquência juvenis”.

Nesse sentido, Salles (et al, 2014) assinala que, geralmente, os jovens pobres são concebidos na lógica da periculosidade em virtude de os locais em que habitam serem compreendidos como degradantes social e moralmente. Nessa lógica, a autora assevera que

viver em uma periferia urbana tem implicações sociais e pessoais marcadas por processos de exclusão e segregação (SALLES, et al, 2014).

Dayrell (2007) também aponta para a mesma direção, destacando que para muitos, além da condição de jovens, está a da pobreza, tornando dura e difícil a vivência juvenil das camadas populares. No entanto, o autor também salienta que, para os jovens, “a periferia não se reduz a um espaço de carência de equipamentos públicos básicos ou mesmo da violência, ambos reais”, ela é concebida por eles “como um lugar de interações afetivas e simbólicas, carregado de sentidos” (DAYRELL, 2007, p. 1112).

Assim sendo, tendo em vista este imaginário professoral acerca da juventude periférica, Bourdieu e Champagne (2012) atestam que as violências manifestadas no cotidiano escolar de territórios empobrecidos são resultado das constantes contradições da escola e violência que ela mesma aplica àqueles que não se adaptam a ela.

Muitas vezes, a forma autoritária e repressora com que a escola age é justificada pelo corpo docente como sendo uma tentativa de proteção aos jovens (MARTINS; CARRANO, 2011). Todavia, segundo Martins e Carrano (2011) essa postura, travestida de “boas intenções”, além de não resolver os problemas, os intensificam.

Este quadro, por vezes, se traduz na ausência de uma escuta genuína por parte da escola. Ou, nas palavras de alguns jovens, sujeitos desta pesquisa: “*Às vezes, a gente fala alguma coisa, mas parece que vai de um ouvido e sai pelo outro*”. Talvez outra questão precise compor esta discussão: Os jovens estudantes têm se sentido escutados? Durante a construção de dados, um jovem nos confessou que se ele fosse diretor de escola, ouviria mais os estudantes.

Em outras palavras, os jovens anseiam por uma escuta por parte da escola e não somente por serem ouvidos, mas por ouvir também, pois além da escuta, reivindicam *diálogo*. Nesse sentido, propomos que *escutar pressupõe dialogar*⁴. A esse respeito, Paulo Freire problematiza acerca da “aventura dialógica”, afirmando que alguns docentes não gostariam de correr este risco, que é acompanhado da problematização. E, por isso, “se refugiam em suas aulas discursivas, retóricas, que funcionam como se fossem ‘canções de ninar’. Deleitando-se narcisisticamente com o eco de suas ‘palavras’, adormecem a capacidade crítica do educando” (FREIRE, 2018, p. 70). Dessa forma, Freire aponta que os professores afirmam ser necessário “obrigar” os jovens a estudar, a saber.

Quando não há diálogo há uma tendência de os jovens sentirem-se julgados, foi o que afirmou um dos participantes de nossa pesquisa, quando disse que seria importante que os

⁴ Ao longo deste trabalho, iremos pontuar variadas nuances que envolvem o escutar no cotidiano escolar. Deixaremos estes apontamentos em itálico.

professores tentassem conversar, “*ao invés de só irem julgar um aluno e brigar com ele*”. Este estudante ainda aponta que, às vezes, o jovem “*já deve estar com muita coisa na cabeça dele e, simplesmente, vem mais essa preocupação com professor, com suspensão, essas coisas assim*”. Frente a essas afirmações, podemos supor que a dinâmica escolar, seus códigos e regras parecem estar distantes das culturas juvenis, do modo como o jovem percebe e busca resolver seus conflitos, nas mais variadas dimensões.

Dessa forma, é possível afirmar que *escutar é buscar compreender*. Será que os jovens se sentem entendidos pela escola que aí está? A resposta que eles nos deram a este questionamento, é que poucas vezes a escola os entende. Um desses jovens afirmou que: “*simplesmente quando a gente fala a verdade e elas fingem que a gente não falou. E a gente, literalmente, falou toda a verdade e elas acham que a gente está mentindo. É como se fosse uma desconfiança, ela não entende o nosso lado, mas sempre quer tentar entender dos professores primeiro*”. O sentimento de desconfiança frente à juventude acaba por fragilizar as relações da escola com estas gentes.

Uma escuta compreensiva leva em consideração os sentimentos de quem comunica, suas intenções, suas verdades. Não se trata de simplesmente escutar e concordar com tudo o que foi dito. No entanto, essa escuta também não está relacionada a escutar para logo em seguida invalidar o conteúdo ouvido.

Acerca disso, uma jovem nos disse: “*Eu tentei explicar, só que não adianta. A diretora, quando coloca uma coisa na cabeça, é meio que manipuladora.*” Ao que outra jovem completou: “*É meio que, tipo assim, só ela tá certa!*” Talvez, o que os anseios juvenis estão dizendo é que o mundo adulto precisa de fato considerar os conteúdos de suas falas. Talvez, o que tem sido praticado é uma escuta indiferente...

A compreensão que acompanha a escuta exige vigilância no tratamento da informação ouvida. Em outras palavras, *a escuta pressupõe tratar com zelo o conteúdo ouvido*. Para tentar elucidar o que defendemos aqui, apontamos para o que um jovem nos falou: “*Eu acho que eles deveriam vir e conversar diretamente com o aluno. Para eles entender o lado dos alunos, não simplesmente eles falarem para os outros professores, espalhando daí...*” Ele ainda afirmou que diante disso, “*cada vez mais, vai aumentando a situação. Tem vezes que a gente se sente constrangido, porque a questão de que vai aumentando a situação e, no final, não é nada do que aconteceu*”. Esta fala corrobora outro depoimento em que um estudante afirmou sentir diferença entre o tratamento dado aos professores e aos discentes. Nesse sentido, parece que para a escola as resoluções só são confiáveis se forem tomadas pelos adultos, neste caso, os professores. Assim, aquilo que acontece com os jovens estudantes corre o risco de ser tratado

com leviandade, gerando, como o próprio jovem afirmou, um constrangimento ao saber que suas questões estão em debate entre o grupo de professores.

Nesta perspectiva, há que se considerar que *escutar os jovens estudantes é conceber e existência de juventudes*, no plural. Algo que identificamos em outra pesquisa, na ocasião do mestrado de um dos autores deste trabalho, é que há uma tendência homogeneizante das representações acerca da juventude, por parte dos docentes (LINDER-SILVA, 2015). É como se o professor precisasse estar em alerta o tempo todo, considerando todo jovem como antagonista. Em virtude disso, entendemos ser urgente desenvolver uma escuta que considere as juventudes múltiplas, que perceba que a juventude vivida é resultado de uma construção sócio-histórica de cada indivíduo e que, portanto, os professores não têm, nas salas de aula, uma juventude uníssona. Dar ouvidos às juventudes, significa reconhecê-las como plurais. Outro aspecto importante, neste mesmo sentido, é reconhecer que a juventude é tão diversa, que esta realidade não permite que o professor compare a juventude atual com a sua própria experiência juvenil. Chamamos isso de anacronismo pedagógico, que consiste em o professor olhar para a escola atual, com as lentes da escola que cursou.

Trabalhar a partir da pluralidade juvenil é também levar em consideração o que o jovem estudante pensa acerca das questões cotidianas da escola. A esse respeito, um jovem nos disse: *“É... O que falou ali, da falta de comunicação dos alunos. Porque, muitas coisas que acontecem, eles não perguntam se a gente concorda ou não”*. Sendo assim, os jovens querem participar das decisões da escola e, além disso, eles têm direito a esta participação.

Outro aspecto dessa escuta, que gostaríamos de destacar, é que *escutar é entender que há diferença entre ser jovem e estudante*. Frente a essa necessidade, é preciso perguntar: quais dilemas perpassam o cotidiano juvenil extraescolar? A escola tem a ver com isso? Uma estudante nos disse que sim, quando falou a respeito de um colega que, segundo ela, tem vários problemas em casa, ela afirmou: *“E ele é bem assim, tipo, desses de ficar atrapalhando a aula. Eles não pegam e conversam com ele. Às vezes, até os colegas só ficam julgando ele, entendeu? Não param pra entender o que acontece com ele, na casa dele”*. Há, por parte de alguns estudantes jovens, a preocupação com o que se passa no dia a dia dos colegas e que pode influenciar o desempenho escolar. Talvez esta seja uma escuta que vai além, que busca ouvir o subjetivo, o que não está aparente no cotidiano da escola, mas que se mostra a partir de pistas na relação do estudante com as atividades propostas e com os atores escolares.

Essa dimensão evoca novamente a importância de a escola buscar compreender os estudantes. A esse respeito, uma jovem nos disse: *“Tem professor que, tipo, não compreende que o aluno tá passando por um momento difícil. Ai, fica tratando ele mal”*.

Há vida além da escola, há um jovem além de um estudante! E essa vida e juventude podem estar permeadas de inúmeras fragilidades. Caso a escola negligencie esta realidade, poderá incorrer em propostas pedagógicas que, em nada, dialogam com o contexto de seus estudantes, corroborando processos de ensino e aprendizagem vazios de sentido.

Em se tratando do fazer docente, é preciso também considerar que *escutar é desenvolver uma práxis pedagógica que leve em consideração os anseios juvenis*. Quando o professor se dispõe a escutar os jovens estudantes, é preciso que esta escuta o impulse a refletir sobre o seu fazer pedagógico, buscando transformações no cotidiano das aulas que contemplem os anseios das juventudes. Dessa forma, este docente aprende a dialogar com elas. É o que Paulo Freire defende quando afirma que “é nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele” (1996, p. 119). É no diálogo, é no caminho que vamos construindo novas possibilidades pedagógicas em coautoria professor-estudante. Se os professores ficam somente na escuta, mas não partem para ação, o processo não está completo.

E, muitas vezes, é essa a reivindicação juvenil. Isso fica claro quando uma estudante asseverou, acerca da escola: “*Se ouve, pode até ouvir, mas também não vai resolver nada*”. A falta de resoluções pode desgastar as relações pedagógicas, levando os jovens a, pouco a pouco, deixarem de expor o que pensam.

Escutar é amar as gentes! É o que Paulo Freire defende quando afirma que “O diálogo não pode travar-se numa relação antagônica” (2018, p. 51). Para ele, “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 2018, p. 51). Essa perspectiva também aparece na fala de um dos participantes de nossa pesquisa: “*Mas é porque, tipo, esse professor, ele entende a gente... Ele explica, ele sabe conversar com a gente. Da nossa parte, tipo, a gente respeita ele e ele respeita nós. Tem, tipo, essa mesma sintonia... Têm muitos professores que não têm isso*”. Entendemos que esse amor às gentes é traduzido neste respeito. Respeito pelo outro, por sua identidade, acolhendo suas contribuições. Paulo Freire declara que “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (2012, p. 86-87). Além disso Freire lança o seguinte questionamento: “Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?” (2012, p. 86-87). Amar as gentes é reconhecê-las, é estar disposto a abrir mão de ideias prévias para construir ideias juntos. “Este encontro amoroso não pode ser, por isto mesmo, um encontro de inconciliáveis” (FREIRE, 2018, p. 51).

Por fim, entendemos que toda essa *escuta* aqui proposta, *transforma relações e realidades*. Quando professores e estudantes se escutam mutuamente e, desta forma, constroem diálogos, o cotidiano escolar juvenil é transformado em um lugar do encontro. Do encontro com a aprendizagem, do encontro com o respeito, do encontro entre os sujeitos. Isso fica claro no depoimento que ouvimos de um jovem: “*Só que assim, eu já vi vários alunos bagunceiros, aí quando chegar um professor que conversava, que queria procurar entender, os alunos bagunceiros se acalmavam, ficavam tranquilos, entendeu?*”. O que este jovem estudante está dizendo é que uma “postura escutatória”, que busca dialogar e compreender, pode influenciar inclusive os comportamentos estudantis, que muitas vezes são considerados inadequados pela escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante a todo o exposto até aqui, é preciso considerar que os desafios no trabalho pedagógico com as juventudes são significativos. Por vezes, os adultos da relação escolar – professores, gestores, e demais funcionários de uma escola – não vivenciaram processos dialógicos em sua formação escolar. Nesse sentido, essa “postura escutatória” precisa ser aprendida para que, dessa forma, seja possível romper o anacronismo pedagógico. Portanto, isso evidencia a pertinência de discussões que envolvam questões juvenis nos processos de formação inicial e continuada de professores.

A necessidade do desenvolvimento desta postura, por parte dos docentes, também se dá, pois, frente aos aspectos que permeiam a experiência juvenil, já aqui problematizados, entendemos que um movimento inicial, em direção ao diálogo, precisará partir dos adultos em direção aos jovens estudantes. Ficou claro, na fala dos sujeitos de pesquisa, que quando há este movimento, por parte do docente, as relações são transformadas. Uma escola que escuta a juventude, fomenta experiências escolares significativas e corrobora relações mais sólidas na dinâmica professor-estudante.

Essa perspectiva tem como consequência um cotidiano escolar favorável a um melhor desenvolvimento de aprendizagens por todos os atores sociais deste contexto. Assim sendo, o fortalecimento da coletividade docente em direção a uma pedagogia da escuta tem a potência de romper com posturas hostis já há muito cristalizadas no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre.; CHAMPAGNE, P. Os Excluídos do Interior. *In* BOURDIEU, Pierre. *et al. A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 481-486.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 13 out. 2020.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Injustiças: a experiência das desigualdades no trabalho**. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

_____. **Extensão ou Comunicação**. 19ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

LINDER-SILVA, Jourdan. **Sentimentos de injustiça de docentes como miopia educacional: o (des)investimento pedagógico em adolescentes de periferia**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2015.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação (UFSM)**, v. 36, n. 1, p. 43-56, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2910>> Acesso em: 10 mar. 2022.

SALLES, Leila Maria Ferreira *et al.* Violência e inserção social do jovem de periferia urbana. **Psicologia: teoria e prática**, v. 16, n. 3, p. 58-68, 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1938/193833500005.pdf>> Acesso em: 28 mar. 2022.

TAKEITI, Beatriz Akemi; VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves. Juventude (s) periférica (s) e subjetivações: narrativas de (re) existência juvenil em territórios culturais. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, p. 256-262, 2019.