

**A CONVIVÊNCIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO –
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE
CURITIBA/PR**

Juliana Battistus

INTRODUÇÃO

Dentre os problemas da escola pública brasileira, percebemos a questão da convivência escolar entre professores e alunos como mostra do cenário da efetivação dos direitos básicos dos seres humanos ou de sua negação em nossa sociedade. Com a intenção de desvelar as condicionantes e expressões desta problemática, neste artigo são apresentados e analisados dados de pesquisa empírica realizada em escolas públicas do município de Curitiba, no Estado do Paraná/BR, sobre o tema convivência na escola.

As reflexões desenvolvidas neste artigo, originadas da pesquisa bibliográfica e de campo, fazem parte de uma pesquisa macro vinculada a Cátedra da UNESCO *Juventude, Educação e Sociedade*, fundada em 2007 pela Universidade Católica de Brasília e aprovada em 2008 pela UNESCO. Esta Cátedra fomenta uma rede internacional de pesquisa de *Observatórios de Violências nas Escolas*, como o que está instituído na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no interior do qual os caminhos desta pesquisa foram traçados, entre 2014 e 2017, tendo “como foco a relação entre direitos humanos, justiça e convivência, e que se denomina *Políticas Públicas, Direitos Humanos, Justiça e Violência nas Escolas*” (EYNG, 2014, p. 183).

A leitura dos dados coletados, colhidos por formulários, em resposta à pergunta: “o que é convivência na escola?”, bem como da tabulação gerada pelo software Sphinx (2015), conduziu a uma análise sobre as práticas de poder existentes nestas escolas. Deste modo, fundamentamo-nos em Michel Foucault (2013, 2015) e Paulo Freire (2013, 2014), para discutir as percepções sobre as relações de convivência na escola, apresentadas pelos estudantes.

Neste estudo é adotada a hermenêutica como método, conforme a conceitua Gadamer (2006), porque a mesma oportuniza a contextualização do fenômeno a fim de interpretá-lo, utilizando como procedimentos, não destituídos de análises, o formulário e a pesquisa bibliográfica.

PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A CONVIVÊNCIA NA ESCOLA

A pesquisa de campo contou com a participação de doze instituições de ensino médio estaduais localizadas no Município de Curitiba/Paraná (cada representando uma região da cidade), nas quais a pesquisa se propôs a verificar as percepções da juventude a respeito da convivência escolar. Ao todo 420 alunos

de doze instituições de Ensino Médio participaram da pesquisa, sendo que o número de alunos por escola se encontra no quadro abaixo.

Tabela 1 – Participantes da pesquisa por escola.

Instituição	Nº de participantes/escola	Porcentagem correspondente
Instituição A	47	11,2%
Instituição B	26	6,2%
Instituição C	13	3,1%
Instituição D	29	6,9%
Instituição E	53	12,6%
Instituição F	40	9,5%
Instituição G	55	13,1%
Instituição H	49	11,7%
Instituição I	37	8,8%
Instituição J	16	3,8%
Instituição K	22	5,2%
Instituição L	33	7,9%
TOTAL ABSOLUTO	420	100%

Fonte: Elaborado pela autora, com uso do Sphinx, com base nos dados da pesquisa empírica (2020).

O instrumento de pesquisa foi aplicado aos estudantes dos primeiros e terceiros anos do Ensino Médio regular das instituições pesquisadas, pois pretendeu-se que fossem verificadas as percepções dos estudantes que fizessem parte da faixa etária entre 14 e 21 anos, considerada pelo Governo Federal como juventude, conforme a descrição feita na Lei nº 12.852, que estabelece o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013). Assim, são os seguintes sujeitos da pesquisa:

Tabela 2 – Categorização dos participantes da pesquisa.

		Nº de participantes	Porcentagem correspondente
SÉRIE/ANO	2º ano do Ensino Médio	199	47,4%
	3º ano do Ensino Médio	221	52,6%
	TOTAL ABSOLUTO	420	100%
TURNO	Matutino	360	85,7%
	Noturno	60	14,3%
	TOTAL ABSOLUTO	420	100%
SEXO	Não respondeu	5	1,2%
	Feminino	208	49,5%
	Masculino	207	49,3%
	TOTAL ABSOLUTO	420	100%
IDADE	14	1	0,2%
	15	85	20,2%
	16	169	40,2%
	17	123	29,3%
	18	32	7,6%
	19	7	1,7%
	20	2	0,5%
	21	1	0,2%
	TOTAL ABSOLUTO	420	100%
COR	Não respondeu	42	10,0%
	Branco	239	56,9%
	Negro	22	5,2%
	Pardo	104	24,8%
	Amarelo	6	1,4%
	Outros	7	1,7%
TOTAL ABSOLUTO	420	100%	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa empírica (2020)

Estes estudantes foram convidados a responder à pergunta: "O que você entende por convivência na escola?", num formulário de questão aberta aplicado no ano de 2015. As respostas a esta pergunta foram organizadas pelos pesquisadores do Observatório de Violências nas Escolas, da PUCPR, considerando suas ideias-força, o que possibilitou a criação de 10 categorias representativas das percepções destes estudantes sobre o tema, conforme apresentamos no quadro a seguir.

Tabela 3 - Elementos do discurso dos estudantes sobre o termo convivência na escola.

VARIÁVEL_ convivência na escola	Frequência	Porcentagem correspondente
1. Relação interpessoal	252	36,10%
2. Comunicação e interação	41	5,87%
3. Troca de experiências e conhecimento	23	3,30%
4. Adaptação às normas e regras sociais e institucionais	48	6,88%
5. Coexistir com e na diversidade	43	6,16%
6. Estar em harmonia	49	7,02%
7. Respeito mútuo	87	12,46%
8. Obrigação, aturar/Convívio difícil	41	5,87%
9. Relacionamento frequente	49	7,02%
10. Fazer amizades	33	4,73%
Diversos	24	3,44%
Resposta: Não sei	8	1,15%
Total de ideias-força	698	100%
Total de respostas	420	100%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa empírica (2020).

As percepções dos 420 estudantes, das doze instituições do ensino médio pesquisadas, sobre o termo convivência na escola, ao todo apresentam 698 ideias-força. Na análise que se segue, de cada uma das dez categorias criadas a partir das ideias-força identificadas nos registros, apresentamos as falas dos estudantes baseados na frequência enunciativa como grau de valor. Valemo-nos da teorização de Michael Foucault e Paulo Freire para analisar as relações de convivência expressas nas falas dos pesquisados, porque as consideramos como base teórica singular à análise sobre o exercício de poder nas relações escolares.

Análise

Os pesquisados retratam a convivência, conforme categorizado no item 1, como *relação interpessoal* (36,10%), visto que é discutida pelos pesquisados como

Relação escolar entre pessoas. (Estudante 79)

Conviver com professores, colegas e funcionários. (Estudante 245)

Ter contato com colegas e professores. (Estudante 395)

Esta categoria possui maior representatividade e apresenta a relação de convivência apenas no sentido de uma vivência num espaço compartilhado. Freire explica que estas compreensões de convivência não são profundas porque decorrem de relações escolares estabelecidas "não [...] com elas/as pessoas

aprendentes], mas a elas, de *cima para baixo*" (FREIRE, 2014a, p. 118, grifos em itálico do autor, em colchetes meus). Observa-se, então, características de um modelo pedagógico prevalentemente tradicional, em que a imposição se faz presente. No entanto, existem respostas que se inscrevem nesta e em outras categorias que apontam para uma relação interpessoal respeitosa e harmônica, como discutiremos a seguir.

A segunda categoria criada a partir da análise sobre as percepções dos estudantes retrata a convivência na escola como *comunicação e interação*(5,87%). Neste item, os alunos ressaltam que convivência na escola é

Participar da vida social da escola. (Estudante 69)

É feita pelo convívio e a interação de alunos com seus professores e dirigentes. (Estudante 150)

Entre os sujeitos do espaço escolar pesquisado, é notória a valorização da comunicação como fator de convivência. Entendemos que isso se dá pela presença do respeito que está embutido nas relações comunicativas e de interação. Os estudantes também demonstram esta compreensão, e se manifestam nesse sentido em outras categorias.

A terceira categoria refere-se à *troca de experiências e conhecimento* (3,30%), a qual apresenta o menor grau de frequência das categorias. Entendemos, ao analisar não apenas estes números, mas o conteúdo geral da pesquisa, que os alunos não valorizam a troca de experiências tanto como valorizam as características geradas nessa relação. No entanto não podemos inferir que não compreendam a importância dela, mas apenas refletir sobre algumas das causas dessa pequena representatividade apresentada nas respostas. Os alunos que entenderam esse potencial na convivência, o explicitam da seguinte forma:

Amigos na escola que te ajudam a compreender uma matéria que você não entendeu. (Estudante 5)

Pessoas se ajudando ou os professores ensinando com qualidade os alunos. (Estudante 75)

Consideramos que a pequena representatividade dessa categoria pode atribuir-se à pouca frequência em que há trocas na escola e aceitação da fala dos alunos em sala de aula, por parte do professor. Afinal, não se pode considerar a convivência na escola como um ato de troca de experiências e conhecimento se a escola não privilegia as trocas, mas, em seu lugar, valoriza a transmissão de informações. Quando o professor não valoriza os conhecimentos e experiências do seu alunado, agindo de maneira autoritária para com eles, o processo de ensino sofre prejuízo, visto que anula o conhecimento prévio do aluno. Esta circunstância é denunciada por Freire (2013) como prática da educação bancária, onde o conhecimento do aluno não é considerado importante e o professor a ele impõe o seu próprio, ou melhor, apenas repassa um conhecimento que a ele também foi imposto. Esta prática é muito comum nos ambientes escolares por causa da influência que a pedagogia tradicional ainda exerce em nosso país, no entanto,

apenas a sua superação conduzirá a uma educação conscientizadora e transformadora das realidades opressoras.

Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica reconhecer. No fundo, o que quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que *conhece*, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai *depositando* nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos. (FREIRE, 2014b, p. 65, grifos do autor)

Obviamente, numa educação bancária não há troca, não há escuta do educador ao “educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória”. Portanto, não há diálogo, pois somente “ao escutá-lo, aprendo a falar com ele” (FREIRE, 2014a, p. 117), o que pode explicar a falta de compreensão dos alunos sobre *atrocidade de experiências e conhecimento* como convivência escolar.

Corroborando a este contexto, os pesquisados afirmam na categoria 4, que conviver na escola requer uma *Adaptação às normas e regras sociais e institucionais* (6,88%). Os estudantes relatam principalmente a necessidade de obedecer às ordens que regulamentam as atividades em sala de aula, explicitando que estas são estipuladas por seus professores sem que eles participem de um processo de discussão a respeito delas. Novamente, encontramos indícios de uma pedagogia autoritária nesta realidade. Quanto a esta percepção, os estudantes afirmam

Não desrespeitar e procurar ser obediente dentro da sala de aula. (Estudante 55)

É uma convivência feita por regras e que nunca os alunos têm vez dentro da escola. (Estudante 376)

O espaço escolar é permeado de múltiplas expressões de poder, sejam elas oriundas dos docentes, dos discentes ou dos demais profissionais da educação, bem como das políticas públicas e seus agentes. Cada uma delas é representativa, respaldada em uma concepção de mundo e corrobora para um objetivo, que é um bem individual ou geral, em outras palavras, as expressões práticas de poder possuem uma gênese e uma finalidade. Michel Foucault, apresenta o poder autoritário como disciplinador, adestrante e controlador, que descobre o corpo “como objetivo e alvo de poder” (FOUCAULT, 2013, p. 132). Deste modo, a organização do trabalho educativo das escolas legitima ou rechaça esta ideia, e assim o espaço em sala de aula pode ser permeado por táticas impostas pelo autoritarismo dos que detém o poder na e da escola.

A organização do espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. [...]. Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 2013, p. 142)

Por isso, o trabalho escolar, quando muito orientado por regras não criadas na discussão e não dependentes de adesão, mas de aderência (Freire, 2013), acaba corroborando para as práticas sociais de dominação e opressão.

O item 5, em consonância com o anterior, apresenta a ideia-força em torno da reflexão sobre *Coexistir com e na diversidade* (6,16%) como uma obrigação, onde a interlocução “temos que”, é muito usada. Não se fala, no entanto de convivência com o diverso como possibilidade de novas aprendizagens.

Convívio independente da classe social, raça ou cor. Devemos aprender a conviver e sujeitar a todos os seres que nos cercam. (Estudante 155)
É cada um aceitar as diferenças dos outros, tanto alunos como professores. (Estudante 277)

Muitas vezes, os estudantes relatam precisar aceitar comportamentos que se alteram conforme está o humor do professor e de colegas. Parece-nos que eles não compreendem o professor como ser humano, ser de sentimentos e de alterações de humor e/ou ainda que o professor não se apresenta como autoridade no ambiente escolar, exacerbando a expressividade de suas emoções, esquecendo-se de agir como o adulto no ambiente dos jovens estudantes. Nesse sentido, compreendemos que o professor tem papel importante para a construção de um ambiente escolar onde a convivência seja proveitosa ao ensino e não motor dos preconceitos sociais. No entanto, nas escolas onde os jovens não são capazes de analisar o seu próprio contexto, pela carência de diálogo “as manifestações de violências adquirem aparência de normalidade, podendo adquirir invisibilidade aos olhos de muitos e ser banalizada por outros” (EYNG, 2013, p. 36).

A despeito das individualidades e das diversidades que compõem o universo das instituições educativas e da riqueza de conhecimento que há na vivência com elas, o poder autoritário na escola renega as contribuições dos que considera inferiores, disformes da organização preestabelecida. É no interior deste sistema que “Paulo Freire analisa criticamente a opressão, isto é, a violência contra corpos proibidos de serem, aos quais ele denomina de corpos interditados, prescritos” (MESQUIDA, 2011, p.151). Freire (2014a) esclarece que essa opressão é produto da falta de aceitação e respeito, visto que essas duas características se expressam por meio do diálogo. E a falta delas é, assim, expressão da violência e do desrespeito. A ausência do diálogo, é uma qualidade do autoritarismo.

É justamente das análises sobre as relações de convivência com as diversidades que nascem as preocupações com as práticas de violências. Daí a sexta e sétima categorizações, respectivamente, *estar em harmonia* (7,02%) e *respeito mútuo* (12,46%), nas quais as questões consideradas fundamentais para o convívio sem confrontos são apresentadas, com ênfase na convivência entre professores e alunos. Como observamos nas respostas a categoria 6:

Bom convívio com professores e colegas da escola, bom vocabulário para não gerar brigas e a convivência piorar. (Estudante 16)
Que os alunos precisam conviver bem uns com os outros para ter uma escola pacífica. (Estudante 68)
É tratar bem as pessoas, seus colegas, amigos, os mais velhos que trabalham no local, ter uma convivência boa com todos. (Estudante 302)

A convivência harmônica se mostra importante para os pesquisados, porque consideram que ela evita manifestações de violências, bem como promove o respeito mútuo. Como observamos nas respostas a categoria 7:

Conviver com alunos, respeitar professores, diretores, respeitar regras, estudar, conversar, etc. (Estudante 1)

É você ser educado com todos e acima de tudo para se ter uma boa convivência não é preciso conhecer muito bem quem está ao seu lado no colégio, basta ser gentil, educado e respeitar o próximo. (Estudante 106)

Esta é a segunda categoria com maior representatividade entre os estudantes e aparece como o anseio dos estudantes em serem “bem tratados”, em especial pelos professores e colegas, mas não como respeito ao direito a uma educação de qualidade. Preocupa-nos que eles não entendam a educação como um direito a ser respeitado, porque a negação a esse direito se constitui em uma violência, não aplicada diretamente ao corpo, mas que o suplícia na medida em que suprime sua potencialidade de libertação das opressões a que está submetido. Assemelha-se ao suplício da guilhotina apresentado por Foucault, pois

Quase sem tocar o corpo, a guilhotina suprime a vida, tal como a prisão suprime a liberdade, ou uma multa tira os bens. Ela aplica a lei não tanto a um corpo real e susceptível de dor quanto a um sujeito jurídico, detentor, entre outros direitos, do de existir. (FOUCAULT, 2013, p. 18)

A analogia com a morte de guilhotina é a que fazemos, justamente, à educação autoritária, no sentido de que ela, igualmente quase sem tocar o corpo, suprime a liberdade e tira bens. Ou seja, controla o corpo do aluno, retira dele suas especificidades, que são seus valiosos bens, e transforma a todos em seres semelhantes, de atitudes semelhantes, pois quanto mais previsível for a atitude do oprimido, mais fácil é o trabalho do opressor (FREIRE, 2013).

Em contrapartida às categorias de 6 e 7, que consideram a relevância da convivência na escola ocorrer por meio da harmonia e do respeito mútuo, a categorização 8 compreende as respostas que entendem a convivência escolar como *obrigação, aturar/difícil*, (5,87%).

Você deve ter uma boa convivência com seus colegas de sala mesmo que sejam maus e egoístas com você, porque afinal você passará o resto do ano letivo com eles, e a não ser que você tenha uma agressão física, você não pode ter os seus direitos de questionar. (Estudante 95)

Percebemos na fala do estudante que o professor deve fazer necessárias intervenções para que a garantia dos direitos dos alunos seja efetivada em sala de aula. Lembrando que nem só de agressão física é composta a violência. Ela pode ser apresentada também como violência emocional, espiritual, psicológica, etc. E ela possui tamanha extensão e propagação que pode atingir instâncias da vida pessoal do agredido que nem eram objetivadas no momento da agressão. E ainda, apresentar-se como a violência que não permite ao outro existir. Elas são, geralmente, atos:

Físicos – empurrões, cutucões, socos, pontapés, esbarrões; Verbais – apelidos, deboches, ameaças; Sociais – exclusão, isolamento, descaso; Simbólicos – desigualdades, preconceitos, discriminação, relações de poder, currículos hegemônicos, monoculturais e etnocêntricos. (EYNG, 2009, p. 89)

Ao nos depararmos com retratos de violências simbólicas, nos sensibilizamos e questionamos a que interessam os mecanismos de vigilância que se omitem nesses casos. Talvez a insatisfação estudantil, os embates travados nas escolas e mesmo o fracasso escolar se devam ao fato de apesar de tanta observação por parte da “torre” os que pertencem ao “anel” – como sugere a ideia de panóptico, apresentada por Bentham (17[??]), – sentem-se invisibilizados, em suas dificuldades individuais e acabam desacreditando de todo o sistema e produzindo violências. Ao que Freire acrescenta: “sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem” (FREIRE, 2014a, p. 120).

Por isso, o amor, o respeito e o diálogo representam uma importante arma de combate às violências. O professor que luta com estas armas valoriza os alunos e os motiva a participar ativamente das discussões das aulas, das questões da escola e da sociedade. Estes são os primeiros passos para uma atitude cidadã consciente, objetivo de formação do Ensino Médio.

Enfim, na categoria 9, *relacionamento frequente* (7,02%), e na categoria 10, *fazer amizades* (4,73%), os alunos expuseram suas opiniões entendendo a convivência na escola como relacionamento diário. Como observamos nas respostas a categoria 9:

Convivência na escola é todos os dias nos encontrarmos, conversarmos e acabamos criando um vínculo. (Estudante 64)

Convivência na escola é sempre você estar com os professores e os alunos todos os dias. (Estudante 210)

E nas respostas a categoria 10:

É quando ao invés de viver só por viver, nós vivemos para somar, ajudar uns aos outros. (Estudante 146)

[É] Conviver com os amigos, tipo uma segunda casa. (Estudante 212 grifo nosso)

É fazer novos amigos, conversar, etc. (Estudante 322)

De fato, as relações estabelecidas pelo ser humano nos relacionamentos frequentes se constituem em relações de convivência, sejam elas com outros sujeitos ou com o mundo que os cerca. Pela pluralidade das possibilidades dessas relações, bem como das formas em que elas podem se dar, e ainda pelas multiplicidades de fatores que as integram e sobre elas influem é que se efetiva a convivência com e na diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise das respostas dos estudantes ao formulário percebe-se uma discrepância entre o que eles vivenciam e o que eles desejam vivenciar em suas relações de convivência na escola. Nos formulários encontramos críticas às relações verticais, desrespeitosas e autoritárias que existem entre professor e aluno, nessas instituições de Ensino Médio. Em contrapartida, nos deparamos com relatos incisivos de “como deve ser” a convivência na escola, privilegiando o respeito mútuo entre alunos e professores. Concluímos, portanto, que estes estudantes avaliam que já é tempo de superar a postura do professor autoritário e consolidar práticas educativas que privilegiem a amorosidade enérgica, tal como apresentamos neste trabalho. Esta postura agregará grande valorização ao espaço escolar, à educação e aos sujeitos que fazem parte desse processo.

Nas sociedades antigas, o soberano agia de maneira antidemocrática e detinha o poder de decisão sobre a vida do seu povo subordinado; ele possuía o poder de deixar viver ou fazer morrer. Nos dias atuais percebe-se o poder dos governos, em tese democráticos, age silenciosamente de modo a fazer viver ou deixar morrer, o que para Foucault corresponde a gerir a vida dos sujeitos destas sociedades, como esclarece Deleuze:

Nossas sociedades disciplinares passam por categorias de poder (ações sobre as ações) que podem ser definidas assim: impor uma tarefa qualquer ou produzir um efeito útil, controlar uma população qualquer ou gerir a vida. Mas as antigas sociedades de soberania se definiam por outras categorias igualmente diagramáticas: confiscar (ação de se apropriar de ações ou produtos, força de confiscar forças) e decidir a morte (“causar a morte ou deixar viver”, o que é bem diferente de gerir a vida). (DELEUZE, 2013, p. 91)

Nas instituições escolares encontramos diversos dispositivos com este intuito, por vezes mascarados por outras não, onde os profissionais da educação utilizam do poder do Estado, por eles ali representado, para fazer viver ou deixar morrer o alunado. A problemática inerente a esta questão é tão profunda quanto perturbadora, mas as forças presentes neste espaço não podem ser vistas de maneira ingênua. Tanto os profissionais da educação quanto os alunos, também estão sob o poder da disciplinarização e do adestramento, visto que

O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmo que estão encarregados de controlar; e absolutamente “discreto”, pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio. (FOUCAULT, 2013, p.170).

Na hierarquia de controle e vigilância estão todos os sujeitos do processo educativo, visto que o poder é exercido sobre todos e todos podem exercer alguma forma de poder. É, por esse motivo que se faz tão latente a necessidade do ato reflexivo sobre o que se faz e por que se faz ocorrer na escola, tanto por parte dos professores como dos alunos. Pois só assim, ao passo que se toma consciência crítica sobre a realidade em que se vive, é possível repensá-la, ressignificá-la e transformá-la. Este caminho exige atenção constante, análises

intermitentes e tomadas de atitudes conscientes. Esperamos que esta pesquisa contribua para isso.

REFERÊNCIAS

- BENTHAN, Jeremy. *Panopticon*, Words. Ed. Bowring, t. IV, p. 60-64, 17[??].
- BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. *Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE*. Brasília, 2013. (133p.)
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- EYNG, Ana Maria. O observatório de violências nas escolas PUCPR: Pesquisa e intervenção. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos (orgs.). *Trabalho do professor no espaço escolar*. Curitiba: Champagnat, 2009. (p. 87-110).
- _____. Educação em direitos humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. In: EYNG, Ana Maria (org.) *Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo*. Curitiba, PR: CRV, 2013. (p.29-58).
- _____. Direitos Humanos, justiça e convivência nas escolas: traços da teorização e percepções juvenis em diálogo. In: CALIMAN, Geraldo (org.). *Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã*. Brasília: Liber Livro, 2014. Cátedra da UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. (p. 183-208).
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. RJ: Vozes, 2013.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz & Terra, 2014b.
- GADAMER, Hans-Georg. *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- MESQUIDA, Peri. Esse é meu corpo: corpo, violência, educação à luz do pensamento libertário de Paulo Freire. In: EYNG, Ana Maria (org.). *Violências nas escolas: perspectivas históricas e políticas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. (p.147-160).
- SPHINXBRASIL. *Sphinx rápido* – Manual de uso do software. SphinxBrasil, 2015.