

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES ACERCA DA TEMÁTICA DAS VIOLÊNCIAS

Sílvia Cardoso Rocha¹

A trilha de um estudo

Não existe prática sem teoria, como também não existe teoria que não tenha nascido de uma prática. Porque o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizado entre prática e teoria. Porém, não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que nos comprometa com nossos desejos, nossas opções, nossa história (FREIRE, 1997).

As palavras de Madalena Freire se tornam uma inspiração na escritura deste texto que consiste em um recorte organizado a partir das experiências vividas no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica² e se propõe a pensar sobre a contribuição do Coordenador Pedagógico na Formação Continuada. O Coordenador Pedagógico é o responsável pela articulação de todo o trabalho pedagógico da escola. Esta atribuição exige formação e conhecimento dos processos educacionais que permeiam o cotidiano escolar. A partir desta compreensão no decorrer do curso foi realizado o Projeto de Intervenção (PI)³ que teve como objetivo discutir o papel do Coordenador Pedagógico na Formação Continuada com enfoque na temática das violências.

Este Projeto de Intervenção (PI) tratou-se de uma pesquisa qualitativa e caracterizada como pesquisa-ação. Nesta perspectiva procurei reconhecer os saberes e as singularidades que os sujeitos trazem na convivência, dando ênfase as dimensões histórica, cultural, antropológica e afetiva. Neste caminho desejava

¹ Doutoranda em Educação do PPGE da UFSC e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Violências – NUVIC /UFSC. E-mail: silviaufsceduca@gmail.com

² Realizado através da parceria entre Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação/SEB-MEC; Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC; Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina/SED-SC e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de Santa Catarina/ UNDIME-SC.

³ Desenvolvido com professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental vinculadas à rede municipal de Ensino de Jaguaruna, SC.

promover a construção dialógica do conhecimento que orienta as práticas do Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada dos professores e professoras a respeito do tema violências entrelaçada por experiências teóricas e práticas que possibilitavam dar ênfase a pluralidade de enfoques sobre essa temática.

A realização do PI configurou-se como uma oportunidade de observar e problematizar a atuação do Coordenador Pedagógico, sua autoformação e sua contribuição na Formação Continuada dos professores. Para a coleta de dados foram feitas uma Oficina de Imagens e uma Roda de Conversa, onde realizei os seguintes levantamentos: observação, registro, escuta e diálogo sobre as dificuldades apontadas pelo grupo de professoras. A realização destas atividades teve como objetivo buscar elementos para compreender **como o Coordenador Pedagógico na Formação Continuada de professores pode contribuir para o enfrentamento às violências da/na escola**. Nesta direção pretendia no desenvolvimento do Projeto de Intervenção formular explicações de mundo que possibilitassem deslocar os argumentos convencionais que sustentam seus afazeres, em compreensões complexas e realizadoras de modos de vida pautados pela ética e pela estética do *estar-junto* afetivo⁴.

Os resultados da Oficina e da Roda de Conversa apontaram que diante da dificuldade enfrentada pelos professores em trabalhar com a temática das violências se faz necessário intensificar e promover a construção dialógica do conhecimento que orienta as práticas do Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada dos professores e professoras a respeito do tema violências entrelaçada por experiências teóricas e práticas que possibilitem dar ênfase a pluralidade de enfoques sobre essa temática. Em outras palavras, organizar sistematicamente tempos e espaços para a reflexão e formação destes profissionais, com a intensão de auxiliá-los na atuação em sala de aula para o enfrentamento às violências.

O papel do coordenador pedagógico e a formação continuada

A formação continuada não pode se apresentar aos educadores como um espaço “a mais”, em que as suas novas aprendizagens sejam traduzidas como

⁴ A propósito ver: MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: RJ: Vozes, 1998.

atividades dissociadas de seus afazeres docentes. Dentro do atual contexto educacional esta é possibilidade para a melhoria da qualidade do ensino. Proporciona ao professor independência profissional com autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades.

De acordo com Saviani (1991), a escola tem como função a socialização do conhecimento científico. Então, a formação dos professores precisa ter como referência esse conhecimento, para que o docente no exercício de seu trabalho possa desenvolver as máximas capacidades humanas dos escolares.

Para uma escola aberta ao diálogo e a constante reflexão-ação-reflexão de seus profissionais, estes necessitam associar os conteúdos de sua formação aos campos de conhecimento da sua ciência, área de atuação e aos grupos com os quais trabalha. Nessa perspectiva se faz necessário criar tempos profissionais e curriculares para vivências do cuidado de si⁵ e do outro, para o exercício da liberdade de expressão de toda a corporeidade⁶. Diante da necessidade de se ter profissionais preparados dentro da escola, o Coordenador Pedagógico é responsável pela qualidade da formação em serviço destes. Entender que os encontros dialógicos que privilegiem experiências de alteridade,⁷ inclusive, que tragam visibilidade às violências que atravessam as condutas e os etilos de relações interpessoais é um dos caminhos para a melhoria das vivências dentro do ambiente escolar.

A Formação Continuada pode desenhar a reciprocidade entre teoria e prática, entre cotidiano escolar/rede e sociedade, entre grupo e indivíduo, entre violências e a multiplicidade dos nexos causais. E contribuir para construir práticas

⁵ Este conceito é aqui apresentado na perspectiva foucaultiana. "(...) nos mostra que este conceito pode ser compreendido como regra coextensiva à vida, ao destacar a importância de que, ao longo de nossas vidas, podemos ter sempre como tarefa um olhar sobre si" (SOUSA, 2010, p. 17). "É preciso que o sujeito inteiro se volte para si e se consagre a si mesmo" (FOUCAULT, 2004, p. 302).

⁶ Este conceito indica uma compreensão do ser humano como unidade integrada, constituída de corpo, mente (espírito) e subjetividades (SOUSA, 2010, p.21).

⁷ É a concepção que parte do pressuposto básico de que todo o homem social interage e interdepende do outro. Assim, como muitos antropólogos e cientistas sociais afirmam, a existência do "eu-individual" só é permitida mediante um contato com o outro (que em uma visão expandida se torna o Outro - a própria sociedade diferente do indivíduo). É definida como a relação de sociabilidade e diferença entre o indivíduo em conjunto e a unidade, onde os dois sentidos interdependem na lógica de que para constituir uma individualidade é necessário um coletivo. Dessa forma eu apenas existo a partir do outro, da visão do outro, o que me permite também compreender o mundo a partir de um olhar diferenciado, partindo tanto do diferente quanto de mim mesmo, sensibilizado que estou pela experiência do contato (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Alteridade>).

promotoras de resiliências⁸ que mobilizem ações coletivas para superação de adversidades, tais como, fracasso escolar, exclusões, racismos, sexismos, etnocentrismos, demandas reprimidas ou quaisquer outras manifestações de violências que esmaguem as subjetividades.

O coordenador pedagógico para desenvolver a função de formador necessita de resistência e conhecimento. A formação continuada apesar de ser validada como fundamental ainda carrega obstáculos para sua execução, como por exemplo, a distribuição do tempo dentro do cumprimento dos 200 dias letivos, e o censo comum “será apenas mais um curso”, comentário que surge diante do esgotamento dos professores em relação às experiências de formações fracassadas e entediantes.

Mas a cada formação bem sucedida – aquela que atinge seus objetivos de aprendizagem – acaba por ajudar nesta caminhada de conscientização de que a formação continuada é função do coordenador pedagógico e deve ser bem cuidada, uma vez que para capacitar outros, precisamos nos capacitar primeiro. Cuidar da formação do outro exige desprendimento, capacitação e amorosidade.

Coordenar exige responsabilidade com a *Formação Continuada* dos professores em serviço e fora da rede. Ninguém ensina aquilo que não compreende, por isso é necessário avançar os sentidos comuns e articular o cotidiano com as questões contemporâneas. Construir espaços e tempos para *Encontros Coletivos*, o que significa nutrir-se da troca de experiência, da presença afetiva do outro, da rede de relações em afinidades. Fortalecer os laços de amizade e companheirismo: com escutas recíprocas, com cerimônias e eventos que celebrem a convivência. É necessária uma *Disposição Pessoal* para trabalhar em prol do outro, mesmo atuando na autoformação. De acordo com Santos e Oliveira (2007, p.10):

[...] reafirmamos que a liderança pedagógica na organização do trabalho escolar é indiscutivelmente importante e necessária, seja ela exercida pelo pedagogo ou pelo professor. Para uma coordenação pedagógica de qualidade é imprescindível uma boa formação profissional e condições físicas e materiais favoráveis à organização coletiva do trabalho pedagógico, para evitar que a ausência ou insuficiência desses elementos inviabilize o exercício das atividades que caracterizam a função do coordenador.

⁸ É um conceito psicológico emprestado da física, definido como a capacidade de o indivíduo lidar com problemas, superar obstáculos ou resistir à pressão de situações adversas (http://pt.wikipedia.org/wiki/Resili%C3%A2ncia_%28psicologia%29).

Sabemos hoje que a função da escola vai além da socialização dos conhecimentos sistematizados e historicamente acumulados pela humanidade. A escola também colabora com o processo de humanização. O que é processo de humanização?

Na antropologia, humanizar é o processo pelo qual todo ser humano passa para se apropriar das formas humanas de comunicação, para adquirir e desenvolver os sistemas simbólicos, para aprender a utilizar os instrumentos culturais necessários para as práticas mais comuns da vida cotidiana até para a invenção de novos instrumentos, para se apropriar do conhecimento historicamente constituído e das técnicas para a criação nas artes e criação nas ciências. Processo de humanização implica, igualmente, em desenvolver os movimentos do corpo para a realização de ações complexas como as necessárias para a preservação da saúde, para as práticas culturais, para realizar os vários sistemas de registro, como o desenho e a escrita (LIMA, 2007, p. 18).

A escola tem um papel fundamental nesse processo: possibilitar o desenvolvimento das experiências dos estudantes e dos professores. O que ocorre em sala de aula também pode banalizar o convívio entre educadores e educandos, expressando a confusão entre dois acontecimentos complementares: *a formação humana e a capacitação*. É necessária uma proposta reflexiva em torno da tarefa educativa, o que leva Maturana (2003, p. 11) a ressaltar que “a formação humana tem a ver com o desenvolvimento da criança como pessoa capaz de ser cocriadora com outros de um espaço humano de convivência social desejável”. Para que essa formação humana aconteça, é preciso que a tarefa educativa crie condições para que a criança expresse seus potenciais e possa confiar em sua individualidade, sem fundamentar suas atitudes em relações de oposição ou indiferença, por medo de desaparecer nas relações.

“A capacitação, enquanto aquisição de habilidades e capacidades de ação para estar no mundo no qual se vive, demanda estimular nos sujeitos os recursos operacionais que possuem para realizar o que desejam viver” (MATURANA, 2003). Esta é uma tarefa educacional que consiste em criar circunstâncias para que exercitem suas habilidades, tais como: participar de jogos, gincanas, jornadas de estudos, atividades de pesquisa, encontros dialógicos, viagens de estudos; assistir filmes, ir ao teatro, visitar livrarias, por exemplo. As separações conceituais podem atrapalhar o processo educativo, considerando-se

que a preparação de cidadãos capacitados para atividades socialmente benéficas deve estar relacionada com o crescimento da deferência por si e pelo Outro, com a formação de condutas de paz e generosidade, com experiências que ensinem a importância do compromisso mútuo⁹.

Para que a escola se constitua em um espaço de desenvolvimento humano, este propósito necessita ser desenhado no currículo. “Um currículo para a formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento. Está, assim, a serviço da diversidade” (LIMA, 2008, p.20). Trazer à tona questões como diversidade, pluralidade de ideias, concepções de aprendizagem e valorização do multiculturalismo. Ou seja, “um currículo que se pretende democrático deve visar à humanização de todos e ser desenhado a partir do que não está acessível às pessoas” (LIMA, 2008, p.18).

O papel do coordenador pedagógico nessa perspectiva é contribuir com reflexões junto aos professores para que essa concepção de ensino e aprendizagem possa ser vivenciada na escola. Apresentar referenciais teóricos e práticos que possam subsidiar as práticas dos professores e que possa sustentar metodologicamente tais conceitos. Não é uma tarefa fácil, e em algumas situações não são rápidas, dependem do contexto em que se encontram os sujeitos envolvidos no processo. A formação continuada, como uma das funções do coordenador pedagógico, é uma possibilidade para o alcance da compreensão de que a *formação humana e a capacitação* são distintas e necessárias ao desenvolvimento humano.

Como o coordenador pedagógico pode mobilizar os processos de formação continuada na escola para o enfrentamento às violências?

O interesse por essa questão se justificava com intuições que ora me convidavam a pensar: neste processo de exercício da autonomia profissional como transformar as aprendizagens da Formação Continuada em projetos de intervenção que estejam vinculados às políticas de valorização da vida? Como facilitar o processo de assumir a indispensabilidade da relação entre instituição e

⁹ A propósito dos conceitos *formação humana e capacitação* ver: MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. Formação humana e capacitação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

comunidade? Quais atitudes do Coordenador Pedagógico podem propiciar formas de intervenção que considerem a relevância das experiências e dos saberes comunitários? A escola produz violências? A escola, como lugar privilegiado do cuidado e para a formação da sociedade, talvez seja a instituição que mais sente os reflexos da vida moderna, que se debatem as verdades impostas como únicas e/ou distorcidas por uma cientificidade reducionista, que exclui ou limita a qualidade de nossos relacionamentos e, muitas vezes, nos faz cultivar valores que nos distanciam das outras pessoas e de nossa natureza social.

Nesta perspectiva pretendia avançar nas discussões das violências como fenômenos complexos, que não se reduzem a explicações simplistas e não se pode explicar pelo olhar binário de causa e efeito. Além disso, dediquei-me a escuta sensível às falas dos professores e professoras viabilizando a expressão de suas histórias a partir do lugar em que se encontram.

De acordo com (SOUSA, 2002, p. 83), “o fenômeno das violências não permite uma apreensão conceitual que se pretenda totalizante, uma vez que estas são sempre fluídas, multidimensionais, ambíguas e paradoxais”. A autora considera ainda que “as violências correspondem a todo e qualquer processo que produza uma desorganização emocional dos sujeitos, a partir de situações em que estes possam estar submetidos ao domínio e ao controle de alguém”. Nesta perspectiva, “as violências se caracterizam por relações de dominação, onde aquele que as sofre é tratado como objeto, correspondendo a toda e qualquer circunstância que ameace a organização dos sistemas vivos”.

A escola é o cenário onde acontecem violências oriundas dos reflexos da sociedade e também produtora de outras violências. A questão das *violências da escola* e *violências na escola* é um desafio contemporâneo que carece de suportes teóricos, metodológicos e práticos para solucionar situações do cotidiano escolar que desafiam os educadores, educadoras e os gestores escolares. Cabe aqui apresentar a diferença entre a violência **na** escola e violência **da** escola. Isso faz suscitar um grande debate acerca dos tipos de violências que estamos nos referindo e seus efeitos nos modos como alunos, professores, gestores e funcionários se relacionam. De acordo com as palavras de Barros (2011, p. 125) citadas na resenha do Livro *Violência na escola e da escola: desafios contemporâneos à psicologia da educação*, da autora Fraulein Vidigal de Paula e Denise D’Aurea-Tardeli (orgs.):

Por violência **na** escola, é possível pensar em uma violência não pertencente, necessariamente, ao ambiente escolar, mas que sendo trazida por diversos agentes, concretiza-se neste espaço que não é o seu original. É, portanto, uma violência da sociedade que, ultrapassando os muros da escola, ali se instala, fugindo ao controle e perpetuando-se. Já a violência **da** escola, caracteriza-se por um modo estrutural de ação violenta pertencente à própria escola – é a escola em si mesma, enquanto aparelho do Estado, que se torna violenta e muitas vezes, aversiva aos alunos e aos diferentes agentes que dela fazem parte.

Por violência da escola, é possível pensar em uma violência que em alguns casos está na sutileza dos gestos. A dissertação de mestrado que apresentei à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)¹⁰ em 2010 apontou que a educação escolar pouco está atenta aos artefatos que produzem o atrofiamento da inteligência afetiva, aos “antolhos” que limitam uma visão de mundo guiada pelo cuidado. Educadoras e educandos pesquisados não se sentem satisfeitos com o ambiente profissional em que atuam e estudam. Na escola, a afetividade é considerada nos discursos dos educadores como tema relevante. No entanto, ao olhar a dinâmica que entrelaça o aprender e o ensinar; ao considerar como pressuposto a afirmação da centralidade do conviver no processo educativo, o qual tem como base a análise dos laços de afetividade que são construídos pelos sujeitos envolvidos nesta relação, foi possível dizer que não existe um interesse, por parte dos educadores, pelo modo como seus gestos afetam os educandos. Talvez porque desconheçam como afetam e são afetados no interstício destas interpessoalidades.

Conforme Sousa (2002), “as violências se manifestam como expressões sociais da desordem e ganham visibilidades também na escola, de modo especial nas duas últimas décadas, atravessando seus muros”. A escola também reproduz as ideologias da cultura patriarcal, hierarquiza as relações, ocasiona distanciamentos entre os sujeitos, o que dificulta a tessitura de laços afetivos qualificados. Paradoxalmente, os sujeitos criam oportunidades para um “*estar-junto-com*”, muitas vezes em processos atravessados por *desordens* (MORIN, 2010, p.199), que vão configurar diferentes tentativas de transgressão às rotinas instituídas no cotidiano e que transbordam para a sala de aula.

¹⁰ Essa dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, à Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores teve por objetivo investigar e refletir como são constituídos os laços afetivos na relação entre educadoras e educandos, em uma escola de Educação Básica da Rede Estadual no Município de Morro da Fumaça, em Santa Catarina.

Nesse sentido, o debate das violências é necessário, compreendendo que violentamos o outro nas relações afetivas desqualificadas. Problematizar caminhos na construção de uma escola que alcance o humano que nos habita em processo como um ser emocional desde a sua biologia, como sujeito capaz de aprender de forma prazerosa, como alguém que, além da capacitação, demanda formação humana para poder crescer com responsabilidade social, também exige um aprofundamento teórico, uma compreensão metodológica e uma unidade reflexiva que possa entrelaçar as diferentes dimensões afetivas que nos compõem.

Com a experiência do PI observou-se a dificuldade dos professores em planejar aulas voltadas para a temática das violências. Esta temática devido a sua complexidade causa estranhamento aos professores. Uma das causas desta dificuldade se dá pela falta de base teórica que possa dar sustentabilidade as suas práticas. Dessa forma, os professores acabam negligenciando este trabalho.

Os educadores que atuam em escolas, Organizações Não-Governamentais (ONGs), na educação do campo e de jovens e adultos, ou em outros espaços pedagógicos, ainda carecem de formação continuada que lhes ajudem com alternativas de proteção. Nos encontros pedagógicos, revelam a necessidade de se considerar as relações entre infância, adolescência, juventude e violências como subsídios fundamentais para uma reflexão sobre o papel de uma “escola que protege”¹¹ (GIRON, 2010, p. 47).

Neste sentido há necessidade de reflexões e diálogos sobre as ações pedagógicas, tendo como suporte o papel fundamental do Coordenador pedagógico na Formação Continuada dos professores e a articulação entre todos os profissionais nos espaços das instituições escolares, visando um trabalho colaborativo que “dê conta” do trabalho pedagógico sobre a temática das violências.

Considerando saberes e perspectivando práticas

A intenção deste texto além de destacar a importância da função do Coordenador Pedagógico foi analisar a contribuição deste profissional na organização e execução da Formação Continuada dos professores. Enfatizando que

¹¹ Destaco aqui o Curso de Especialização a *Gestão do Cuidado: Escola que Protege*, desenvolvido nos anos 2010 e 2011 pelo Núcleo de Pesquisas Vida e Cuidado – NUVIC, vinculado a Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, onde participo como pesquisadora. Este curso de especialização problematizou junto aos profissionais da educação, os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam a Gestão do Cuidado, para construir uma Escola que Protege.

estes podem gerir seus próprios processos de formação, aliada a reflexão sobre as dificuldades de se tratar sobre questões do cotidiano que envolve as violências da/na escola porque “a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991).

Através das *Rodas de Conversa* desenvolvidas na aplicação do PI observou-se que os encontros possibilitaram que fosse amenizado o sentimento de solidão e desamparo relacionados ao desafio de ensinar e pensar sobre o tema das violências. Neste movimento destacou-se a importância da presença e do olhar sensível do Coordenador Pedagógico diante das vozes dos professores a respeito das dificuldades encontradas ao trabalhar com os alunos sobre a temática das violências.

Neste sentido ressalta-se a necessidade da atuação articulada entre coordenadores, professores e gestores para a construção de uma formação continuada permanente que busque a ampliação da reflexão sobre esta temática. Sob este olhar, aliado à experiência do PI, percebeu-se que os participantes da pesquisa se reconhecem como produtores de violências em determinadas situações. Este reconhecimento surgiu depois das reflexões em torno das observações sobre os gestos, as palavras e todo o movimento corporal que estes profissionais expressam em sala de aula quando em contato com os alunos. Paralelamente nesse contexto há um esforço por parte destes em atitudes de solidariedade e generosidade para com os alunos.

Neste aspecto, o PI se configurou como um interlocutor, contribuindo na compreensão da realidade, na troca de ideias e ampliou o olhar a respeito dos laços afetivos tecidos dentro do ambiente escolar. Através dos encontros houve a possibilidade de debates e tomadas de decisão com o objetivo de favorecer a tecitura de laços afetivos qualificados dentro do espaço escolar. Ficou evidente que as participantes da pesquisa demonstram uma disposição afetiva para cocriar processos de ensino-aprendizagem permeados por uma convivência qualificada pelo cuidado, desde que este espaço lhes seja oportunizado na organização escolar.

Neste contexto surgem algumas perspectivas que podem orientar as ações pedagógicas: debater os currículos oficiais, identificar o currículo oculto, investir na formação continuada e capacitação em serviço dos profissionais da educação, arrancar os “antolhos” para ampliar a visão para o que acontece a nossa volta, ter coragem de arriscar-se ao novo, acreditar na capacidade dos alunos e dos

professores, ter sensibilidade e disposição afetiva para acolher aqueles que chegam as escolas, abrir as portas para a comunidade e dividir responsabilidades com a sociedade e governo, entre outros.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre o currículo: currículo e desenvolvimento humano.** Brasília, 2008.

FREIRE, M. **O registro e a reflexão do educador.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

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

GIRON, M. F. R. As violências e seus contextos: In: ZAPELINI, C. A. E. (Org.). **Módulo 2: violências, Rede de Proteção e Sistema de Garantia de Direitos.** Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC, 2010. Cap.2.

MAFFESOLI, M. **No Fundo das Aparências.** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MATURANA, H. **Formação Humana e Capacitação.** 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** 13ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

OLIVEIRA, N. H. de; SANTOS, L. L. de. C. P. **O Coordenador Pedagógico No Contexto De Gestão Democrática Da Escola.** UFMG, 2007.

PAULA, F. V. de; TARDELI, D. D'A. **Violência na escola e da escola: desafios contemporâneos à psicologia da educação.** São Paulo: Metodista, 2010. Resenha de BARROS, Lucian da Silva. Revista Múltiplas Leituras, v. 4, 2, 2011.

ROCHA, S. C. **Educadoras e educandos em relação: um olhar sobre os laços afetivos na aprendizagem.** 2010. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SOUSA, A. M. B. de. **Infância e violência: o que a escola tem a ver com isso?** 2002. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.