

# Revista Brasileira de Ciências Sociais Aplicadas

ISSN 3085-8151

vol. 2, n. 3, 2026

## ... ARTIGO 2

Data de Aceite: 12/03/2026

# A GESTÃO DEMOCRÁTICA E FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: ARTICULAÇÕES ENTRE ESCOLA E SOCIEDADE

Erika Marin da Silva Guimarães

Ananda Raquel de Souza Joaquim

Marina Duarte Cattae Lima



Todo o conteúdo desta revista está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

**Resumo:** O presente trabalho analisa a função social da escola e os desafios da gestão escolar frente ao cenário crescente de cobrança por resultados nas avaliações externas e o aumento da violência nas instituições de ensino. O objetivo consiste em examinar, à luz dos referenciais da Gestão Democrática e Escola Pública e da Pedagogia Histórico-Crítica, de que modo a gestão democrática pode constituir-se como mediação qualificada na interlocução entre escola e comunidade, fortalecendo mecanismos de participação e reafirmando a função primordial da instituição escolar. Metodologicamente, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, fundamentado em pesquisa bibliográfica e análise teórico-crítica acerca das transformações na organização do Estado e de seus impactos sobre a gestão e o trabalho educativo. Concentramos nosso olhar na democratização da gestão escolar como direção para a superação da violência e na recuperação e valorização da instituição escolar. Observa-se que o alargamento das funções da escola resulta em um esvaziamento de sua função precípua. Conclui-se que a gestão democrática deve atuar como mediação estratégica para a restauração da função social da escola, promovendo a participação efetiva da comunidade e o fortalecimento do ensino como ferramenta de superação da violência e de emancipação humana.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar; Pedagogia Histórico-Crítica; Violência Escolar.

## Introdução

O presente texto constitui uma proposta de atividade avaliativa para a disciplina do Programa de Pós-Graduação da UNESP – Rio Claro, sob a orientação dos

professores Dr.<sup>a</sup> Joyce Mary Adam e Dr. José Euzébio de O. S. Aragão. A reflexão aqui proposta concentra o olhar na democratização da gestão escolar como direção para a superação da violência, fundamentando-se na premissa de que a atividade precípua da escola é a humanização. Tal processo viabiliza-se mediante a transmissão dos conteúdos escolares, que viabilizam ao sujeito a compreensão das dimensões física, natural e social do mundo.

Nessa perspectiva, a função social da escola reside na socialização do conhecimento historicamente produzido. Como ressalta Saviani (2011), esse saber é estruturado e organizado sob a forma de conteúdos que integram o currículo, garantindo que o legado cultural da humanidade seja transmitido às novas gerações. O ensino, portanto, configura-se como a atividade central do trabalho docente e o meio pelo qual ocorre o processo de humanização. Afinal, aquilo que não é garantido pela natureza biológica “tem que ser produzido historicamente pelos próprios homens, e aí se incluem os próprios homens” (SAVIANI, 2011, p. 13). Essa apropriação da cultura, embora dependente do aparato biológico, é o que promove o desenvolvimento do indivíduo enquanto gênero humano (MARTINS, 2013).

No entanto, no contexto da desigualdade social, a escola exerce funções que extrapolam o ensino, como o acolhimento e a proteção contra as várias formas de violência em razão da crescente desigualdade social. A violência física e psicológica, tanto dentro quanto fora das escolas, é exacerbada pela ausência de um controle efetivo do Estado sobre o crime organizado e pela falta de políticas públicas eficazes para enfren-

tar as desigualdades sociais e educacionais (Zaluar; Leal, 2001).

Ela serve também como um espaço de acolhimento e permanência para os filhos da classe trabalhadora, visto que o capitalismo expropria o tempo do sujeito com jornadas de, no mínimo, 40 horas semanais, no caso brasileiro. Essa realidade diminui os vínculos familiares e delega à escola a responsabilidade de cuidado diante da impossibilidade do convívio dos pais com seus filhos (Guimarães, 2023.)

Não se pretende, contudo, negligenciar o papel da escola como espaço de aprendizagem de valores morais e sociabilidade, ou ainda, como espaço seguro para que os pais deixem seus filhos. Busca-se, antes, problematizar como a expansão das finalidades escolares reflete a lógica do modo de produção capitalista e uma forma de escamotear sua função primeva, dificultando o acesso aos conhecimentos, o que, consequentemente, dificulta a emancipação dos alunos. Nesse cenário, a instituição escolar sofre um processo de descentralização de seu objetivo maior — a plena humanização —, sendo compelida a absorver demandas diversas que complexificam e, por vezes, esvaziam sua função pedagógica original.

A complexificação das atribuições escolares no contexto capitalista revela uma contradição: o esvaziamento de sua dimensão humanizadora e emancipadora em detrimento da sua submissão ao mercado. Orientada pela ideologia hegemônica, a instituição escolar passa a atuar como um braço do sistema produtivo, deslocando sua centralidade para a formação e preparação de mão de obra. O Sucesso do ensino-aprendizagem será dado, exclusivamente, à expectativa do aluno para conquistar cargos e remunerações; a escola reduz seu potencial

humano emancipatório à lógica da empregabilidade. O resultado é uma educação de caráter esvaziado que, em vez de emancipar, busca adaptar e conformar os sujeitos ao *status quo* da ordem vigente (Duarte, 2001).

Contudo, apesar desse alargamento das funções da escola, ela ainda é percebida pelo senso comum como local de aprendizado e desenvolvimento, embora pragmático, pois, a instituição escolar é vista como oportunidade de ascensão em uma sociedade pautada pela concorrência, pelo individualismo, onde o outro é reduzido a um adversário. Emerge, assim, uma contradição permanente: o senso comum clama pela aprendizagem, enquanto a escola luta para realizá-la em meio às demandas sociais ditas como urgentes, ditadas pelos interesses econômicos, ocorrendo uma concorrência por seus espaços e tempos.

Assim, pensar a gestão a partir dessa realidade exige, consequentemente, retomar a função precípua da instituição: a humanização. Sob a perspectiva de Paro (2016), a gestão define-se como a utilização racional de recursos para o alcance de fins determinados, o que, no contexto educativo, traduz-se em orientar toda a estrutura institucional para que a humanização efetivamente ocorra. Nessa lógica, a administração não deve hierarquizar funções; ao contrário, deve promover a valorização tanto das atividades-meio — setores administrativo, de limpeza e de monitoria — quanto da atividade-fim em torno do processo de ensino-aprendizagem. Administrar, portanto, revela-se como uma ação eminentemente humana e teleológica, em que planejar e projetar são ferramentas para a concretização de um objetivo comum.

Entretanto, a gestão da escola pública enfrenta constantes ingerências da concep-

ção neoliberal de educação, a qual subordina o espaço escolar aos imperativos do mercado. Nessa perspectiva, a finalidade institucional é deslocada para a formação de indivíduos aptos à mera adaptabilidade funcional ao modo de produção capitalista. Tal paradigma manifesta-se com crescente nitidez por meio de normas e diretrizes que priorizam os critérios de eficiência e eficácia, mensurados por avaliações externas (SAEB, SARESP) que promovem o ranqueamento de unidades escolares e sistemas de ensino, direcionando e definindo conteúdos, tornando o ensino direcionado a esses testes (Riscal; Luiz, 2016).

Tais avaliações transformam o ensino restrito à aprendizagem mecânica e a adaptação ao formato da prova, instituídos pelos testes e simulados que ensinam as crianças e jovens a se familiarizar com o modelo de prova, bem como ao conteúdo. Essa adaptação da escola às avaliações também demonstra uma negligência quanto à finalidade da educação escolar, desconsiderando o contexto socioeconômico dos alunos (Riscal; Luiz, 2016).

Além disso, a expectativa por resultados nas avaliações externas transforma a gestão democrática em uma gestão de base neo-taylorista, sendo a autonomia puramente aparente, assim como a participação da comunidade, que também se afasta e desintereça por participar, uma vez que a gestão é orientada e regulamentada para um único objetivo: resultados (Riscal; Luiz, 2016).

Concomitantemente à constante pressão por resultados nas avaliações externas, observa-se o agravamento da violência escolar (Charlot, 2002), fenômeno que permeia tanto as instituições de ensino públicas quanto as privadas. Assim, assume-se o pressuposto de que a violência é um elemento

estrutural da sociedade capitalista; portanto, ela se estabelece no interior do ambiente escolar como reflexo das contradições sociais.

Diante desse cenário, emerge a problemática deste trabalho: seria possível a gestão escolar realizar a articulação entre escola e sociedade por meio da recuperação da função social da escola?

Para responder a essa questão, este estudo tem como objetivo central analisar, sob parte do aporte teórico disponibilizado durante a disciplina, de que maneira a gestão democrática pode mediar a interlocução entre a escola e a comunidade, fortalecendo os mecanismos de participação a partir da revitalização da função primordial da escola. Nossa hipótese é de que tal aproximação não apenas melhora o clima escolar, mas promove a superação do senso comum em direção a uma consciência crítica sobre a finalidade educativa. Ao transcender o vazio pedagógico imposto pela lógica neoliberal, a escola pode oferecer ferramentas para a compreensão da sociedade e, consequentemente, sua superação, atuando, também, de forma estratégica na mitigação e mediação dos conflitos escolares como consequente da sociedade capitalista.

## **A restauração da função da escola e a superação da violência.**

Para compreender como a gestão pode mediar esses conflitos, é preciso, antes, desvelar a natureza da violência que adentra o espaço escolar. Partimos da compreensão de que a violência é parte inerente da produção material, implicando a substituição de uma legalidade por outra. Essa dinâmica se estabelece na medida em que o homem somente consegue transformar a natureza

adaptando-a aos seus interesses e necessidades mediante o uso da força, isto é, da violência. Por exemplo: “o corte de uma árvore e a transformação de seu tronco e galhos em madeiramento de construção de casas e de móveis violam a lei natural, [...] submetendo-a a uma nova legalidade que rege a habilitação humana” (SAVIANI, 2013, p. 28).

No entanto, quando essa violência extrapola sua relação com a natureza, instaurando-se contra outros homens, transforma-se em violência social. Na atual forma social, regida pela lógica capitalista, a violência opera de maneira instalada; ela não se manifesta de forma evidente ou nítida, mas camufla-se na própria estrutura social e no âmbito das aparências:

A função de mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria”, a opacidade nas relações sociais. Com efeito, se nas sociedades escravista e feudal as relações sociais eram transparentes já que o escravo era, no plano da realidade e no plano da concepção, de fato e de direito, propriedade do senhor e o servo, por sua vez, estava submetido ao senhor também de fato e de direito, real e conceitualmente, na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais,

realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital (Saviani, p.30, 2013).

Assim, na sociedade contemporânea sob a égide do neoliberalismo, propaga-se a partir da ideia de que todos gozam dos mesmos direitos e oportunidades. Nessa perspectiva, o sucesso é atribuído exclusivamente à “capacidade empreendedora”, o que escamoteia a realidade da exploração e justifica as desigualdades como fruto de mera falta de empenho individual.

Essa dissimulação do real se reproduz na escola, instituindo a individualidade e a competição por notas e índices educacionais, sendo aprimorada e intensificada a partir da concepção neoliberal de educação, onde o acesso à escola é transmutado de um direito humano e constitucional para a sujeição de alunos às leis da sociedade capitalista, em que os mais fortes e mais aptos, aproveitam as oportunidades oferecidas nas escolas para prosperarem no mercado de trabalho.

Nesse sentido, Charlot (2002) avalia que a violência escolar está associada a desvalorização do saber, visto que o que se aprende na escola não tem sentido para o aluno. Se antes, na década de 1960, o aluno ia à escola para conquistar um bom trabalho, hoje, para além de um bom trabalho, busca-se a ascensão social, fazendo com que a escola e o interesse pelo saber se esvaem-se, apagando o sentimento de lugar de sentido e de prazer.

Deve-se, portanto, conceder uma grande atenção à questão da relação com o saber quando se trabalha (como pesquisador ou

como professor) sobre a questão da violência na escola. Certamente essa é uma questão que está vinculada ao estado da sociedade, às formas de dominação, à desigualdade, uma questão também que está vinculada às práticas da instituição (organização do estabelecimento, regras de vida coletiva, relações interpessoais, etc). Mas é também uma questão que está ligada às práticas de ensino quotidianas que, em último caso, constituem o coração do reator escolar: é bem raro encontrar alunos violentos entre os que acham sentido e prazer na escola... (CHARLOT, p. 442, 2002).

Não obstante, para Tavares dos Santos (2004), a escola falha ao não possuir mais o controle sobre os alunos, pois, devido à ruptura das relações sociais, a escola não satisfaz as necessidades do sentimento constante de insegurança provocado pela sociedade atual, visto que ela não sabe lidar com tais problemas: desemprego, incertezas quanto ao futuro, desigualdades, resultando na falência das instituições em cumprir seu papel de socialização.

A violência é tida como violência difusa, caracterizada por uma agressividade que se manifesta nas relações cotidianas e que não possui um rosto ou um único alvo, isto é, a violência se dissemina por toda a sociedade, em que se perde a capacidade de resolver conflitos por meio do diálogo institucional, resultando em um estado de medo compartilhado e de incivilidade, fruto da fragmentação social, na qual o individualis-

mo e a incerteza se entrelaçam à vida cotidiana como reflexo de uma sociedade cindida pelas desigualdades (Tavares dos Santos, 2004).

Quando o sentido da escola é esvaziado a violência se intensifica, pois, segundo Vitorino dos Santos e Adam (2016), o clima escolar é o conjunto de percepções e sentimentos que os sujeitos nutrem em relação à instituição, influenciando diretamente a qualidade das interações. Quando a escola é percebida pela comunidade apenas como um local de preparação para o mercado, o sentimento de pertencimento diminui.

Para os autores, um clima escolar degradado é tanto sintoma quanto causa da violência. Assim, a gestão, ao ser pressionada pela lógica neoliberal por resultados mensuráveis e ranqueamentos, acaba por negligenciar a construção de um clima saudável. A superação da violência exige, portanto, que a gestão democrática não se limite a formalidades burocráticas, mas atue na mediação desses conflitos, transformando a percepção da comunidade sobre a escola para que esta volte a ser reconhecida como o espaço da humanização e do saber compartilhado.

Retornando à construção materialista de violência exemplificada por Saviani, nos aproximamos de Duarte (2001) a fim de buscar compreender a violência escolar como fruto da organização da sociedade capitalista, sem, contudo, anular as apreciações já feitas sobre o fenômeno da violência escolar acima apresentadas.

Para Duarte (2001), o fenômeno que a sociologia pós-moderna classifica como uma crise de convivência apresentada por Tavares dos Santos (2004) é, em última análise, um sintoma da alienação produzida pelo esvaziamento curricular e pelas relações estabe-

lecidas na sociedade capitalista, uma vez que o real não está aparente, ou seja, a verdade se perde ao escamotear a função da instituição escolar.

Assim, ao contrário de Tavares dos Santos, que foca na complexidade das relações e na violência das instituições, poderia-se argumentar que a agressividade no chão da escola emerge quando esta renuncia à sua função clássica de transmitir o conhecimento universal. Sob a lógica da acumulação flexível, ao substituir o conteúdo científico por pedagogias do aprender a aprender, a escola pratica uma violência pedagógica contra a classe trabalhadora; assim, esse vazio de sentido apresentado por Charlot, na verdade é resultado da privação do aluno às ferramentas intelectuais para a compreensão da realidade, que nada mais são do que o conhecimento, resultando em uma desorientação.

Pois conhecer não se resume ao conteúdo, uma vez que não é o ensino conteudista que permitirá essa evolução para a plena humanização e, consequente, emancipação. É conhecer o mundo e sua realidade social, apropriar-se do mundo por inteiro, isso pressupõe conhecê-lo físico e socialmente, estabelecendo relações entre os diversos tipos de haver, pois não é possível hierarquizar quais saberes são mais ou menos importantes (Duarte, 2001).

Ainda, não menos importante, é a crença de que a educação sozinha transformará o mundo, que ações na escola resolveram os problemas fora dela, uma vez que os problemas têm origem no contexto social e capitalista que vivemos. Não que tais ações não sejam importantes, mas é preciso ir além, compreender que diminuir a violência também significa mudar a sociedade, superando formas de exclusão, exploração e de opressão.

Pois, a destituição da escola como espaço de saber, frequentemente se converte em violência escolar física e simbólica, visto que a violência é o sintoma de uma escola que, esvaziada de seu conteúdo humanizador e pressionada por metas mercadológicas, deixa de ser um espaço de aprendizagem para se tornar um espaço de contenção dos problemas sociais, onde a gestão, muitas vezes, limita-se a gerenciar crises em vez de promover a socialização do saber.

## **A gestão escolar e a valorização da escola.**

Pensar em propor ou mesmo discutir uma gestão escolar democrática que possa aproximar a comunidade à função precípua da escola, exige que compreendamos no que consiste a gestão da escola, bem como avaliar de que forma a gestão democrática se efetivaria, tendo como problemática a própria forma de organização social em que vivemos: a produção capitalista.

Com o processo de redemocratização no Brasil, deu início à construção da nova Constituição, subsidiando discussões sobre a retomada de participação popular nas decisões políticas e na gestão escolar. Dessa maneira, a gestão democrática da escola pública foi instituída pela Constituição Federal de 1988 o que, no entanto, não pode garantir sua plena realização, visto que na própria lei não havia ficado clara a definição do termo “gestão democrática”, abrindo precedentes para distintas compreensões (Minto, 2012).

Ainda, em 1990, consolidava-se a reforma do Estado brasileiro, havendo reflexos na forma de compreender a gestão escolar, impregnado pela noção de eficiência, eficácia e do aumento da produtividade do ensino, verificado pelos processos de accou-

ntability e da concepção de qualidade total, instituindo a responsabilização da gestão pelo sucesso ou fracasso do ensino. Tais concepções são embasadas ideologicamente e politicamente pela concepção neoliberal e de Estado Mínimo. Um exemplo é a criação do fundo da educação, o FUNDEF, em que a distribuição de recursos estava presa ao número de matrícula, que não se apresenta como forma de avaliação qualitativa de ensino (Minto, 2001).

Para Lima (2018) embora a gestão democrática esteja prevista na Constituição, leis e diretrizes educacionais, isso é insuficiente para garantir que ela ocorra de fato no dia a dia das escolas. Ele aponta que existe uma “baixa intensidade” democrática, onde se cumprem formalidades legais como eleições ou conselhos, mas sem uma participação real e substantiva nas decisões, assim, verifica-se que o plano real não condiz com o plano formal, aquele escrito em leis e documentos.

Convergindo com as ideias de Minto, a gestão democrática sofre com as ingerência do modelo da Nova Gestão Pública, impondo à escola uma forma de gestão que se assemelha à gestão de uma empresa privada, verificada pela presença da cobrança constante por metas, eficiência e resultados mensuráveis (Lima, 2018)

As avaliações externas servem a esse propósito: disseminar a concorrência entre escolas, alunos e até entre professores, norteando currículos ao passo em que priorizam português e matemática em detrimento de outros conhecimentos, como história, geografia e ciências, escamoteando a função humanizadora da escola e restringindo o ensino aos interesses capitalistas.

No entanto, não podemos tratar da gestão democrática, a partir da percepção de que se trata de um ideal de caráter utópico, muitas vezes compreendido como algo inexistente ou inalcançável na realidade escolar (Paro, 1992). É necessário romper com essa compreensão reducionista, uma vez que o fato de algo ainda não se materializar plenamente não implica sua impossibilidade de existência. É justamente nessa perspectiva que se evidencia a complexidade do processo de valorização da escola e da sua função social, o qual pressupõe, também, a desmistificação das concepções de gestão democrática vivenciadas cotidianamente.

Um dos pontos centrais para a efetivação das transformações necessárias no contexto escolar reside no fortalecimento da participação das famílias e da comunidade. Contudo, para que esse processo se concretize, é imprescindível compreender o cenário contemporâneo, marcado por uma evidente ruptura entre o discurso oficial do Estado e a materialização desse discurso por meio de suas ações, no caso das leis que instituem a gestão democrática.

Percebe-se que o Estado tende a conceber a educação apenas como uma obrigação formal no âmbito das políticas públicas consideradas essenciais, limitando-se, muitas vezes, à garantia de um patamar mínimo de atendimento e, não raramente, aquém do próprio mínimo constitucional. Esse cenário revela um descompromisso estrutural que contribui para o esvaziamento da participação comunitária, tornando-a cada vez mais distante de se efetivar como prática concreta no cotidiano escolar.

Dessa forma, por trás dos discursos que defendem a democratização da educação, persistem interesses que dificultam a formação de sujeitos críticos e reflexivos,

bem como a consolidação de uma gestão democrática efetiva, capaz de assegurar a participação real da comunidade nos processos decisórios da escola pública. Tal contradição evidencia a necessidade de uma ruptura entre discurso e ação, uma vez que os enunciados oficiais não podem se limitar a declarações retóricas desprovidas de concretude.

Para que esse cenário seja superado, Paro (1992) ressalta que a democratização da escola somente se efetiva quando os sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo participam ativamente das decisões relativas aos seus objetivos e às formas de alcançá-los. Nesse sentido, o autor afirma que isso só se concretiza:

E isso só terá condições de acontecer “na medida em que aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola puderem participar ativamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e às formas de alcançá-los” (Paro et al., 1988, p.228). Não basta, entretanto, ter presente a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade. (PARO, 1992, p.36)

## Considerações

A reflexão aqui empreendida permite concluir que as transformações na organização escolar e o agravamento da violência não são fenômenos isolados, mas subprodu-

tos da lógica mercantil que rege a sociedade capitalista. Como discutido, o alargamento das funções assistenciais da escola, embora responda a urgências sociais, acaba por camuflar sua atividade precípua: a humanização por meio da transmissão do conhecimento sistematizado.

Existe hoje um paradoxo na percepção social: se, por um lado, o senso comum clama por segurança e aprendizado, por outro, há um consenso fabricado que desvaloriza o conteúdo científico em nome de uma adaptabilidade pragmática ao mercado. Esse esvaziamento curricular gera frustração e violência difusa, pois retira do estudante o instrumental necessário para a compreensão e transformação da realidade.

Nesse cenário, a superação da violência escolar não advém de medidas meramente punitivas ou gerencialistas, mas da restauração do sentido da escola. A gestão deve atuar na construção de um clima escolar positivo, que favoreça o pertencimento e a mediação de conflitos. A gestão democrática, portanto, revela-se como a única via capaz de romper com a baixa intensidade, transformando a escola de um centro de gerenciamento de crises em um espaço de emancipação.

Em última análise, democratizar a escola significa devolver a ela sua função humanizadora. Somente quando a comunidade participar ativamente dos objetivos educativos e reconhecer no saber científico um direito de cidadania, é que a instituição poderá oferecer resistência ao obscurantismo e à barbárie estrutural da ordem vigente.

## Referências

- DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/ Newton Duarte — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)
- GUIMARÃES, Érika Marin da Silva. **A opressão e exploração feminina no exercício da docência: a mulher como “pueri care”**. 2023. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2023.
- LIMA, Licínio Carlos Lima. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.
- MARTINS, Lígia Márcia. A formação da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea).
- SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.
- TAVARES DOS SANTOS, J. T. Violências e dilemas do controle Social nas sociedades da “modernidade tardia”. **São Paulo em Perspectiva**, 18(1): 3-12.
- VITORINO DOS SANTOS, J.M.; ADAM, J.M. **Clima Organizacional Escolar: uma proposta metodológica**. In Administração: Estudos organizacionais, políticas e sociedade. Moreira, R.C. (org.). SP, Editora Atena, 2023.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, n.8, ano 4, p.432-443, jul./dez. 2002.
- MINTO, Lalo W. **A administração escolar no contexto da Nova República e do Neoliberalismo**. In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José C.; (orgs.) História da Administração Escolar no Brasil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.
- PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1992.
- PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paul: Ática, 1997.
- RISCAL, José Reinaldo; LUIZ, Maria Cecília. **Gestão democrática e a análise de avaliações em larga escala**. São Carlos: Puxel, 2016.
- ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 16, n. 45, fev. 2001.