

# A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL FACE À COMPLEXIDADE DO MUNDO ATUAL

**AGUIAR, Márcia Ângela da Silva** ([lapa@elogica.com.br](mailto:lapa@elogica.com.br))  
Universidade Federal de Pernambuco

**FERREIRA, Naura Syria Carapeto** ([auraf@uol.com.br](mailto:auraf@uol.com.br))  
Universidade Tuiuti do Paraná

## 1. Introdução

A complexidade é ainda um conceito incongruente no seio da pesquisa científica contemporânea que se oferece como objeto: reduzi-la para persegui-la, ensina Morin (2000, 251-258), ao que Gaston Bachelard acrescenta: “O simples é sempre o simplificado, mas é tão grande a tentação da clareza rápida, que esquecemos que não existem fenômenos simples; o fenômeno é um tecido de relações” (1999, p. 68). A gestão democrática da educação entendida como tomada de decisão, organização e direção, recurso de participação humana, de formação para a cidadania, de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, necessita ser, ao mesmo tempo, transparência, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência consitui-se numa teia de relações que precisam ser compreendidas na sua complexidade a fim de ser inteligentemente tratada. Tal compreensão constitui-se em compromisso e responsabilidade de garantir que princípios humanos sejam desenvolvidos nos conteúdos de ensino que são conteúdos de vida porque se constituem em instrumentos para uma vida de qualidade para todos em sociedade. Por isso, a gestão democrática da escola para o desenvolvimento local face à complexidade do mundo atual, necessita apropriar-se de alguns elementos imprescindíveis para sua efetivação.

Trata-se da necessidade de examinar em que consiste essa complexidade característica do período histórico em que se vive como “complexo e intelectualmente tenso” (APPLE, 1999, p.11), como um “período difícil para todos os que estão comprometidos com a transformação social e educativa progressista” (APPLE, 1999.p.11), onde a ambigüidade se evidencia em todas as dimensões do planeta, complexidade esta que “surpreende pela irrealidade, ou mais que isso, pela invisibilidade de seu conteúdo” (LE MOIGNE, 1999, p. 49).

Tomando como foco, na América Latina, o princípio da igualdade, necessário se faz entendê-lo nas suas relações que constituem o tecido deste fenômeno complexo. Nos anos recentes, a igualdade passou a integrar o protocolo das agências internacionais e dos governos de alguns países da região, em boa parte entendido como *equidade*. Manifesta-se no ideário da

*“educação para todos”* explicitado em diversas situações e objeto de variadas interpretações, com desdobramentos nas práticas sociais e educativas. É um debate que abrange a questão do direito à educação, pois *“o pressuposto do direito ao conhecimento é a **igualdade**. Essa igualdade pretende que todos os membros da sociedade tenham iguais condições de acesso aos bens trazidos pelo conhecimento, de tal maneira que possam participar em termos de escolhas ou mesmo de concorrência no que uma sociedade considera como significativo e onde tais membros possam ser bem sucedidos e reconhecidos como iguais* (Cury (2005,pp. 6-7)“.

Essa discussão se amplia quando se considera o princípio da igualdade em um projeto de desenvolvimento social que tenha o homem como cerne, o que constitui um desafio para todos aqueles que lutam por uma sociedade justa, implicando a luta por uma escola que se constitua efetivamente em um espaço de formação para a cidadania. É evidente que uma escola que busque cumprir o papel acima destacado desenvolve ritos e práticas, no seu cotidiano, que vão além do processo de ensino-aprendizagem de conteúdos reservados a cada nível e modalidade de ensino. A questão central, nesse caso, é o modo como se desenvolve o processo educativo, o que envolve desde as formas de exercício da gestão da escola até as relações professor-aluno em sala de aula. Desta perspectiva é que se pode entender a importância de compreender e debater a vinculação entre a gestão da educação, os processos de ensino e aprendizagem e a busca de padrões de igualdade na relação educação e desenvolvimento social, nas suas relações que explicitarão o verdadeiro sentido. Em outras palavras, nos beneficiarmos na maneira natural e espontaneamente complexa do espírito do educando para desenvolver o sentido das relações entre os problemas e os elementos que os constituem (MORIN, 1999, p.21-34)

Neste trabalho<sup>1</sup> apresentam-se algumas sínteses no sentido de ampliar o debate sobre a complexidade, tendo como objetivo a igualdade e o desenvolvimento social, e como preocupação, algumas questões que afetam o cotidiano das escolas, como a exclusão e a discriminação, a relação da escola com a comunidade local. Entende-se que o aprofundamento desse debate na escola é potencialmente rico e imprescindível por possibilitar aos profissionais da educação, aos pais e aos estudantes ampliarem a compreensão acerca das vinculações da escola com a complexa sociedade mundial e local e com os projetos sócio-educativos, bem como o (re)conhecimento dos mecanismos de exclusão e discriminação presentes na sociedade e na escola, para melhor enfrentá-los e superá-los.

Hoje, somos todos protagonistas e produtos dessa nova ordem, testemunhos vivos das transformações que ela produziu. Estamos perplexos, perdemos a confiança epistemológica;

---

<sup>1</sup> Este trabalho decorre de duas investigações realizadas nos Estados de Pernambuco e Paraná,

instalou-se em nós uma sensação de perda irreparável tanto mais estranha quanto não sabemos ao certo o que estamos em vias de perder ou acontecer; admitimos mesmo, noutros momentos, que essa sensação de perda e insegurança, seja apenas o medo que sempre precede os últimos ganhos do progresso científico. No entanto, existe sempre a perplexidade de não sabermos o que haverá, de fato a ganhar. (SOUSA SANTOS, 2000, p. 59-60) Daí a ambigüidade e complexidade do tempo presente que está a exigir da gestão da educação, dos educadores o desenvolvimento do pensar inteligente, nos educandos, a apreensão dos fenômenos na teia de suas relações.

Pode-se afirmar com Sousa Santos(2001) que os atores que privilegiam a leitura paradigmática tendem a ser mais apocalípticos na avaliação dos medos, riscos, perigos e colapsos do nosso tempo e a ser mais ambiciosos relativamente ao campo de possibilidades e escolhas históricas que está a ser revelado. O complexo processo de globalização pode assim ser visto, quer como altamente destrutivo de equilíbrios e identidades insubstituíveis, quer como inauguração de uma nova era de solidariedade global e até mesmo cósmica.

## **2. A complexidade e o pensar complexo**

O problema da complexidade torna-se problema da inteligência, na medida em que o ser humano no seu processo de hominização necessita apreender os elementos que o circundam como fenômenos inter-relacionados e complexos para pensar inteligentemente as soluções, encaminhamentos e decisões. Concreto e abstrato são aspectos da realidade da idéia, que se relacionam num determinismo recíproco; o que constitui o elemento comum a ambos é a existência social atuante do ser humano que pensa a idéia sempre em termos universais, mas em condições objetivas de espaço e tempo e objetivando transformar coisas e situações definidas. Por esse motivo a idéia não pode ser desligada do ser humano que a produz. Tampouco pode ser teorizada em qualquer de seus sentidos ou aspectos sem a menção do sujeito que é o seu criador. A ciência produzida pelo homem se por um lado é a revelação do mundo, por outro é a revelação do homem.

Quando se relaciona a ciência com o processo de hominização e falamos do homem como seu autor, esta-se a supor que nem esse processo, nem a criação do saber podem ser entendidos sem a compreensão de tratar-se de fenômenos coletivos, em que a espécie e seus grupos menores figuram simultaneamente na função de agentes e pacientes. Pode-se dizer com Pinto(1979, .117) que «o gênio individual criador representa o elemento mutante na continuidade do progresso genético do conhecimento.» E isto representa o pensar inteligente e

complexo na complexa relação de tempo e espaço incomensuráveis. «Estamos no devir, e o devir comporta passado, presente e futuro, numa pluralidade de vidas, a sua própria vida, a vida dos seus, a vida de sua sociedade, a vida da humanidade, a vida da vida. Cada um vive para conservar o passado vivo, viver o presente, dar vida ao futuro» (MORIN,1997, p. 272) Por isso é necessário ter consciência de que a política e a gestão democrática da educação exigem um pensamento que consiga erguer-se ao nível da complexidade dos próprios problemas políticos e humanos para corresponder ao querer-viver da espécie humana.

Por isso é necessário que os humanos – animais políticos – como afirma Morin (1997) utilizem as estratégias cognitivas não só para deesambiguar o ambíguo, mas também para o reconhecer, trabalhar com ele, afrontá-lo com firme coragem. Nessa direção, ressalata: «temos de descobrir que pensar o real é a mais difícil de todas as aventuras. É navegar entre mutilação e irracionalidade, com e contra razão/loucura», pois nisto constitui-se o humano e as coisas dos homens, da humanidade.

Ora, constatar e pensar a conjuntura atual enquanto deserto e desertificação, é também pensar a produção de um tipo de ‘sujeito humano’ que somente monologa num universo mudo e destituído de sentido, vivendo um “solilóquio” que passa a se desenvolver, a partir da infância atingindo a idade adulta e aí permanecendo de forma brutal, isolando as mentes e corações nos seus “mundos” vividos, que cada vez se tornam mais “carentes”, e, conseqüentemente cada vez mais insatisfeitos, com um maior número de necessidades<sup>2</sup> “produzidas”. Esta complexidade produzida necessita ser afrontada com a firmeza e a coragem do ser humano que quer utilizar estratégias cognitivas para deesambiguar o ambíguo, desocultar a trama e para trabalhar tomando decisões sábias e pertinentes nos limites do possível. Analisando a condição “pós-moderna”, nesta complexa sociedade em que as ordens sociais e as pessoas se tornam contingentes, Heller e Fehèr afirmam:

...todas as ordens sociais e políticas podem com igual facilidade existir como não existir, podem ser de uma forma ou de outra. Do mesmo modo, a pessoa individual pode existir como também não existir nela, e nela desempenhar tanto um papel quanto outro. Contudo, embora todas as ordens sociais possam ser diferentes do que são, as ordens sociais decisivas *podem permanecer inalteradas* (embora não por alguma necessidade) durante os anos de formação do indivíduo ou pelo menos sofrer apenas lentas mudanças. Embora todas as pessoas sejam portadoras dessas possibilidades ilimitadas, tendo escolhido um caminho na

---

<sup>2</sup> As necessidades podem ser descritas como sentimentos conscientes de que “falta alguma coisa”, é “uma falta de..”. Em conseqüência o termo “necessidade” não indica um determinado sentimento concreto, mas muitos sentimentos distintos na condição de *assinalar uma falta*. Nem todos os sentimentos, porém, podem assinalar uma “falta”, mas muitos, e tão diferentes quanto a fome, a curiosidade, a ansiedade, o amor e inúmeros outros, certamente o fazem.

vida, a pessoa individual começa a ver-se diante de possibilidades reduzidas e oportunidades sempre menores de novo começo. Além disso, o *contexto* pode virar um estorvo para as pessoas que escolhem um caminho de sua preferência, e algumas possibilidades jamais ocorrerem para aquelas que escolheram um determinado caminho na vida (HELLER & FEHÉR, 1998, p.35-36)

O problema da complexidade é, portanto, o problema da inteligência que é desafiada, pelo ser humano que quer enfrentar, adentrar ao complexo, pela “leitura” profunda e relacional, pela construção ao mesmo tempo indefinida e solidária de uma organização interna que reflete, antes de tudo as propriedades da coordenação de ações.

Contrapondo ao espaço epistemológico da simplificação, do senso comum, Edgar Morin constrói o caminho da complexidade para compreender o mundo complexo em que vivemos, uma complexidade fundamentalmente epistemológica que diz respeito a todos os níveis do real: físico, biológico, antropológico, sóciopolítico. E, assim é que necessita ser tratada.

### **3. Desenvolvimento com igualdade social, educação e gestão escolar**

A igualdade<sup>3</sup>, termo polissêmico, tem exercido enorme fascínio entre os homens e mulheres, desde que os gregos atenienses instituíram a *ágora* – onde os cidadãos se reuniam para discutir e deliberar sobre questões concernentes à *polis*. O ideal de igualdade perseguido pela humanidade esteve presente, ao longo da história, em todas as épocas e Países, em que pesem as inúmeras controvérsias e polémicas que sempre suscita. No Brasil, o ideal da igualdade emerge, também, enfaticamente, no debate sobre as políticas públicas direcionadas ao atendimento da população, em um País marcado pela injustiça e por graves desigualdades sócio-econômicas. Com uma população de quase 180 milhões, verifica-se que é muito grande o número de pessoas que vivem em condições de extrema pobreza – mais de 20 milhões foi o número estimado em 2003<sup>4</sup> e o contingente de pessoas pobres no País foi estimado em 54 milhões em 2003<sup>5</sup>. Além disso, a distância entre os muito pobres e os ricos no Brasil permanece: “o quinto mais rico da população tem uma renda 30 vezes maior do que a renda do quinto mais pobre da população”. Nessa situação de exclusão encontra-se também parte significativa das crianças e dos 35 milhões de jovens entre 15 e 24 anos, que enfrentam a violência, o desemprego, o tráfico, a gravidez precoce, a ausência de oportunidades para o seu pleno desenvolvimento pessoal e sócio-cultural.

---

<sup>3</sup> Conferir: Bobbio et al. 5ª. Ed. *Dicionário de Política*, Brasília: EDUNB, 1993, p. 597-605.

<sup>4</sup> O que corresponde a mais de duas vezes a população de Portugal

O princípio da igualdade, nos anos recentes, na América Latina, passou a integrar a agenda das agências internacionais e dos governos de alguns Países da região, em boa parte entendido como *equidade*. Manifesta-se, assim, o ideário da “*educação para todos*” (TORRES, 2001), explicitado em diversas situações e objeto de variadas interpretações, com desdobramentos nas práticas sociais e educativas. É um debate que abrange a questão do direito à educação. Nesse sentido, Cury (2005) destaca que

o pressuposto do direito ao conhecimento é a **igualdade**. Essa igualdade pretende que todos os membros da sociedade tenham iguais condições de acesso aos bens trazidos pelo conhecimento, de tal maneira que possam participar em termos de escolhas ou mesmo de concorrência no que uma sociedade considera como significativo e onde tais membros possam ser bem sucedidos e reconhecidos como iguais” (pp. 6-7).

Essa discussão se amplia quando se considera o princípio da igualdade em um projeto de desenvolvimento social que tenha o homem como cerne, o que constitui um desafio para todos aqueles que lutam por uma sociedade justa. Neste contexto, o papel da educação e da escola é fundamental: ser um espaço de formação para a cidadania.

Entende-se que a consolidação de um projeto de desenvolvimento no Brasil requer o pensar inteligente e complexo na complexa relação de tempo e espaço incomensuráveis sobre: a) a articulação entre democracia participativa e democracia representativa (BENEVIDES, 1996); b) a inclusão social nos processos concernentes à ampliação das oportunidades produtivas e à melhoria da qualidade de vida; c) a articulação institucional entre os entes e as diversas instâncias da federação, que seja expressa nos processos de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas (ARRETCHE, 2005).

Defende-se a tese de que quanto mais cumpre sua função social, mais a escola tem possibilidades de contribuir para a formação de homens e cidadãos íntegros, críticos e participativos capazes de compreender o mundo complexo.

Manchete publicada no jornal “*Rico empobrece, e desigualdade diminui*”<sup>6</sup> noticia os resultados da PNAD<sup>7</sup> de 2004, divulgada em 25 de novembro de 2005, pelo IBGE<sup>8</sup>. A PNAD

---

<sup>5</sup> ,O que corresponde a mais do que a população total combinada dos outros três Países do Mercosul (Argentina, Paraguai e Uruguai).

<sup>6</sup> Folha de São Paulo, 26/11/2005.

<sup>7</sup> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

<sup>8</sup> A PNAD, diferentemente dos censos, que pesquisam todos os domicílios brasileiros de dez em dez anos, trabalha com amostra de 140 mil residências. Essa amostra é suficiente para garantir margem de erro inferior a 1%. Por ser anual e ter abrangência nacional, a PNAD é uma das mais importantes publicações do IBGE e traz o retrato mais atualizado sobre as condições de educação, trabalho e vida dos domicílios.

traça um retrato bem detalhado do País e contribui para o entendimento do cenário no qual se insere a escola no Brasil. Os dados sobre a taxa de desemprego, a renda do trabalhador e a escolaridade, dentre outros, possibilitam uma compreensão mais ampliada dos fatores sócio-econômicos que interferem na escola freqüentada pelos brasileiros e os caminhos que se vislumbram para sua melhoria. Quanto ao desemprego, a PNAD mostra que, muito embora tenha aumentado o número de empregos (3,3% em relação a 2003) com o acréscimo de 2,7 milhões de trabalhadores ocupados, durante o ano de 2003, o que fez cair a taxa de desemprego de 9,7% para 9%, o País ainda apresenta um quadro preocupante, com 8,2 milhões de desempregados.

Muitas são as respostas que os analistas da política econômica apresentam. Contudo, duas explicações, dentre outras, parecem ser mais convincentes: a) às mudanças que ocorreram na economia brasileira provocadas pela abertura comercial, com ganhos expressivos de produtividade e corte de postos de trabalho e b) ao baixo crescimento econômico que marcou a segunda metade da década de 90 e o começo dos anos 2000.

Um dos desdobramentos dessa situação pode ser visto em relação aos jovens, às mulheres e aos negros, que são os mais afetados no que tange aos problemas relacionados ao emprego. Os jovens, que representam 47% da população desempregada, continuam com grandes dificuldades de encontrar oportunidades de emprego, após concluir a universidade. Os empregos mais acessíveis são, em geral, de baixa remuneração e precários. Analisando-se esse quadro, observa-se que a taxa de desemprego das mulheres é 50% mais alta do que a dos homens e que o desemprego é mais alto entre mulheres e negros do que entre homens brancos, com os mesmos níveis de escolaridade (AGUIAR, 2006). Quando a análise focaliza a situação da mulher no mercado do trabalho, os dados permitem constatar que apesar de ter elevada presença no emprego, estes são de pior qualidade e menor remuneração. Com efeito, o emprego feminino cresceu mais (4,5%) do que o masculino (2,4%). No entanto, o emprego sem carteira, que paga salários menores, aumentou 12,3% em 2004. Uma outra situação correlata chama a atenção: persiste a diferença de renda entre os homens, que ganhavam, em média, R\$ 835, e as mulheres, R\$ 579.

Em relação à estrutura etária da população, a tendência revelada nas pesquisas do IBGE mostra o Brasil já tem 120 idosos para cada 100 crianças. O número de idosos passou a ser maior do que o de crianças a partir de 2002.

A PNAD de 2004 mostra, também, que o ritmo de redução na taxa de analfabetismo adulto continua lento. Observa-se que o número de analfabetos com mais de 15 anos de idade, que era de 14,788 milhões em 2002, caiu para 14, 654 milhões em 2004, o que constituiu uma redução de 134 mil analfabetos. Esses dados relativos à educação que foram aqui retratados traduzem, de certo modo, a complexa desigualdade no País e induzem a uma reflexão crítica a respeito da máxima anunciada, ao longo das décadas, de que a educação, como direito inalienável dos seres humanos, é indispensável para a promoção do desenvolvimento.

Nos países do capitalismo avançado, ainda que a universalização do ensino elementar não tenha significado, para todos, o mesmo patamar de ascensão social, certamente garantiu a disseminação de princípios e valores relativos ao exercício da cidadania, bem como a base de conhecimentos necessária a todos os indivíduos, o que influenciou a estruturação de sociedades menos desiguais. Na América Latina, contudo, esse movimento ocorreu diferentemente. Ao subdesenvolvimento econômico correspondeu um “*subdesenvolvimento sócio-político*”, gerando sociedades marcadas pelas desigualdades, nas quais cidadania quase sempre é sinônimo de poder econômico. A educação escolar se implantou com um caráter altamente seletivo, transformando-se em importante instrumento de legitimação das desigualdades existentes. O que ocorreu no Brasil não foi diferente.

#### **4. A escola e o desenvolvimento local: a interação possível**

Com as críticas crescentes à globalização neoliberal que aprofunda a desigualdade social expressa na exclusão social, o desenvolvimento local passa a ser considerado uma saída para a questão da pobreza, das desigualdades pessoais e regionais, e da própria questão da sustentabilidade. Esta proposta, que contempla uma concepção “*de baixo para cima*”, incorpora uma visão mais orgânica do desenvolvimento. Tem como característica principal a valorização da identidade sociocultural de cada território, apoiando-se nas associações comunitárias e nas instituições locais. Visa o fortalecimento e a diversificação da economia local como condição para alcançar uma verdadeira melhoria na qualidade da vida das pessoas. Os setores que defendem essa concepção afirmam que uma proposta dessa natureza não pode ser concretizada apenas pelo Estado. Ela requer a congregação de esforços de outros agentes e instâncias e a participação dos setores organizados da sociedade civil. Nessa dinâmica, a escola também é envolvida no que se relaciona à formação, pois é ela que desenvolve o pensar inteligente.

Entende-se que a escola está situada em um determinado espaço e pode desempenhar um papel importante no seu entorno, visando contribuir para o exercício coletivo da cidadania



## **XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?**

A Importância da Gestão Semocrática da Escola para o Desenvolvimento Local Face à Complexidade do Mundo Actual

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva & FERREIRA, Naura Syria Carapeto

desenvolvendo a consciência de que a política e a gestão democrática da educação exigem um pensamento que consiga erguer-se ao nível da complexidade dos próprios problemas políticos e humanos para corresponder ao querer-viver da espécie humana em toda a sua totalidade.

Dependendo do nível de inserção e de compromisso com a comunidade, a escola constitui um espaço estratégico para o desenvolvimento de ações coletivas que materializam o exercício de sua função social. A escola pode contribuir, sobretudo, para a articulação entre as ações pedagógicas e políticas e para a formação de um cidadão crítico e criativo, capaz de concorrer para a efetivação de mudanças profundas na sociedade. Daí a importância da construção coletiva do projeto político-pedagógico, como norte do trabalho escolar.

A realidade sócio-econômica brasileira traz para o interior da escola situações e problemas que traduzem a complexidade do mundo hodierno e que ultrapassam a sua capacidade de atuação, a exemplo do desemprego estrutural que atinge os jovens e todos os demais elementos acima apontados. Os jovens são vítimas dessa complexidade e são atingidos em sua auto-estima, tomando, muitas vezes, caminhos que desaguam na violência. Apresenta-se, assim, nesse complexo contexto o grande desafio para a escola, da formação cidadã em ambientes extremamente desfavoráveis. A cidade e o bairro são espaços sociais que compõem, juntamente com a escola, o ambiente de formação das crianças e jovens matriculados no sistema público de ensino.

Sabe-se que o ser humano hominiza-se através das aprendizagens que incorpora no grau de complexidade do seu tempo histórico, na sua específica constituição humana. Em outras palavras, não nasceu humano, mas sim aprendeu a ser humano, hominizou-se conforme as possibilidades.

Nessa perspectiva, um projeto educacional que possibilita a articulação de todos os segmentos, que estimula práticas coletivas de solidariedade, que proporciona condições de desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, é portador de uma mensagem de mudança da sociedade que se revela na superação dos preconceitos e de todos os fatores que têm contribuído historicamente para a negação do direito do acesso e da permanência na educação escolar. Assim, perceberão que o projeto político pedagógico da escola tem suas bases de sustentação num projeto social mais amplo, cujo ponto central é sempre o respeito à dignidade do ser humano.

Nesse sentido, buscarão formas de incentivar a participação de todos os segmentos envolvidos no processo educativo, de modo a assegurar a sua adesão e comprometimento com os ideais de renovação democrática dos espaços e das práticas escolares. Cada ser humano é, em si uma realidade indivisa e complexa e, fundamentalmente um “vir-a-ser”, um projeto, em

## **XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?**

A Importância da Gestão Semocrática da Escola para o Desenvolvimento Local Face à Complexidade do Mundo Actual

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva & FERREIRA, Naura Syria Carapeto

parte constituído pelas relações sociais e em parte, sobretudo a ser realizado também em função de uma transformação que se refere não apenas aos seres humanos na sua singularidade, mas à sociedade em sue conjunto. A razão de ser da gestão da educação consiste, portanto, a partir da compreensão de complexidade, na garantia de qualidade do processo de formação humana que possibilitará ao educando crescer e, através dos conteúdos do ensino, que são conteúdos de vida, hominizá-lo, isto é, tornar-se mais humano (FERREIRA, 2006, p. 309)

### **Indicações e Referências Bibliográficas**

AGUIAR, M. Â. (2006a) Desenvolvimento com igualdade social, educação e gestão escolar: notas para um debate. In: *Políticas públicas e gestão da educação: polémicas, fundamentos e análises*. Brasília: Liber Livro Editora.

AGUIAR, M. A. da S.; FERREIRA, N. S. C. (orgs.) *Gestão da Educação*. Impasses, perspectivas e compromissos. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

AGUIAR, M. A. da S. Espaço da gestão na formação do profissional da educação. In: FERREIRA, N. S. C.; MACHADO, L. M. *Política e Gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

AGUIAR, M. A. da S. A formação dos profissionais da educação básica no curso de Pedagogia. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (orgs). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional*. 3ª. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

AGUIAR, M. A. da S. A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira. In: FERREIRA, N. S. C. (org). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

APPLE, M. (1999) *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.

\_\_\_\_\_ (1994) "Cultural capital and Official Knowledge" in BURUBE, M. & NELSON, C. *Higher Education under fire*. New York: Routledge.

**XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?**

A Importância da Gestão Semocrática da Escola para o Desenvolvimento Local Face à Complexidade do Mundo Actual

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva & FERREIRA, Naura Syria Carapeto

ARRETCHE, M.(2002) Relações federativas nas políticas sociais. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, p. 25-48, set.

BACHELARD, G. (1999) *La formación del espíritu científico*. Madrid: Siglo Vientiuno Editores.

BOBBIO, N. MATTEUCCI, N. & PASQUINO, G. (1993) *Dicionário de Política*. 5ª. Ed Brasília: EDUNB.

CURY, C. R. J. *O Direito à Educação: Um campo de atuação do gestor educacional na escola*. Brasília, 2005 (mimeo).

DOURADO L. F A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil in. FERREIRA, N. C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006

FERREIRA, N. S. C. (2006a) Gestão democrática na formação do profissional da educação: a imprescindibilidade de uma concepção. In: FERREIRA, N. S. C. *Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises*.Brasília: Liber Livro Editora.

HELLER, A. & FEHÈR, F. (1998) *A condição política pós-moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

LE MOIGNE, J. L. (1999) A inteligência da complexidade. In: PENA-VEGA, A.P. & NASCIMENTO, E.P. *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond.

MORIN, E. (1997) *As grandes questões do nosso tempo*. 5ª ed.Lisboa: Editorial Notícias.

MORIN, E.(1999) Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, A.P. & NASCIMENTO, E.P. *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond.

MORIN. E.& LE MOIGNE, J.L.(2000) *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis.

**XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?**

A Importância da Gestão Semocrática da Escola para o Desenvolvimento Local Face à Complexidade do Mundo Actual

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva & FERREIRA, Naura Syria Carapeto

SOUSA SANTOS, B. (2000) *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez Editora.

TORRES, R. M.( 2001.) *Educação para Todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed.