

PLANEJANDO A EDUCAÇÃO MUNICIPAL: A EXPERIÊNCIA DO PAR NO PARÁ.

Émina Márcia Nery dos Santos
Universidade Federal do Pará
emina@ufpa.br

Alberto Damasceno
Universidade Federal do Pará
albertod@ufpa.br

Resumo: Trata o presente artigo da análise do Plano de Ações Articuladas como instrumento de planejamento das ações educacionais dos municípios paraenses. A partir de projeto do MEC/FNDE realizamos o PAR, desde o momento do diagnóstico da situação educacional dos municípios, até o momento atual de monitoramento, acompanhamento e revisão de suas metas. Concebemos o plano como uma possibilidade concreta de ação articulada, baseada em uma plataforma inovadora de gestão educacional, que tem provocado, dentre outras transformações importantes, o exercício efetivo do Regime de Colaboração entre os entes federados.

Palavras-Chave: plano de ações articuladas; regime de colaboração; educação municipal.

INTRODUÇÃO

Recentemente realizou-se a Conferência Nacional de Educação, cuja principal finalidade foi a construção do Sistema Nacional Articulado de Educação por meio da elaboração do Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação, no qual são definidas metas, funções e rotinas de planejamento e implementação do tão almejado regime de colaboração entre os entes federativos, princípio declarado na Constituição Federal de 1988 e consubstanciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação a 9394/96. Seguramente, a CONAE constituiu um dos eventos de maior representatividade democrática de diversos setores da sociedade brasileira, mobilizados em torno da reorganização da educação nacional.

Desse grandioso processo destacamos dois pilares estruturantes e desafiadores à necessária articulação: a mobilização social em torno da qualidade e valorização da educação básica e a organização e institucionalização de um sistema nacional de educação que promova, de forma articulada e em todo o País, o regime de colaboração.

Considerando os dois pilares anteriormente mencionados, ressaltamos o Plano de Ações Articuladas como uma ferramenta de planejamento estratégico de política educacional cuja finalidade é a articulação de ações colaborativas entre os entes federativos por meio do estabelecimento de acordos de cooperação técnica e convênios para a efetivação de transferência voluntária de recursos e assistência técnica do Ministério da Educação aos estados e municípios brasileiros, tendo em vista a proposição e execução de suas políticas educacionais.

SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL

A concepção das estratégias de organização das políticas públicas municipais, atualmente baseadas em um paradigma de gestão tido como descentralizado, nem sempre foi concebida a partir deste prisma. Por isso tais estratégias merecem análise em sua gênese histórica, já que o Município constitui unidade administrativa, política e jurídica, determinada na constituição do Estado Brasileiro.

Modernamente, os princípios organizativos do Município sofreram significativas alterações, tanto no que se refere à estrutura quanto em suas atribuições [...] *ora organizando-se por normas próprias, ora sendo organizado pelo Estado segundo as conveniências da nação, que lhe regula a autonomia e lhe defere maiores ou menores incumbências administrativas no âmbito local.* (MEIRELES, 1993, p.27).

A categoria *autonomia relativa* foi eleita como definidora da essência da organização do município contemporâneo, com origens remotas à própria organização federativa brasileira. Nesta relação, quando se discute política municipal, deve-se levar em conta a análise política, jurídica e financeira do regime de colaboração que tem servido de marco regulador da discriminação das competências e limitações de atuação e responsabilização dos entes federativos na condução de políticas públicas regionais, locais e nacionais.

Ao se tratar de colaboração constitucional entre entes de uma mesma federação definem-se espaços políticos e jurídicos de atuação, bem como se estipulam mecanismos de oferta e controle do serviço público, também constitucionalmente demandado, mas deve-se também considerar as singularidades nas condições da oferta do referido serviço sob pena de se universalizar o que deve ser tratado a partir das singularidades locais.

Significa dizer que, quando se fala em política pública municipal, faz-se referência a inúmeras realidades dentro de um mesmo marco normativo. Neste sentido, a autonomia de ação destes entes na formatação de políticas próprias, eficientes e apropriadas ganha outros contornos.

Em sua maioria, os municípios carentes de condições técnicas e financeiras, acabam por seguir orientações externas na concepção de sua política educacional e com isso desconsideram as assimetrias regionais e as possibilidades de reordenamento da estrutura de organização do poder local dado por um pleno governo democrático, o qual pode também contribuir para a acumulação de capital social.

Como nos diz Faria e Souza (2003, p.931):

A implantação do processo de descentralização na área educacional nem sempre tem considerado a análise dos limites e possibilidades dos Estados e Municípios. A decisão sobre qual desses níveis governamentais se encontra mais apto a assumir determinadas atribuições deveria levar em consideração, portanto, diferentes variáveis (administrativas, culturais, demográficas etc.) que os habilitariam ou não a assumir determinados serviços públicos.

A não observância dos aspectos referentes à hierarquia entre os entes federativos e o relacionamento entre eles na concepção, execução, gestão e avaliação da oferta dos serviços

públicos, acaba desvirtuando a implementação de condições autônomas no exercício das prerrogativas constitucionais por parte dos referidos entes, ocorrendo assim, a autonomia somente no plano administrativo e de gestão.

A partir da análise do princípio autonômico que caracteriza os municípios como entes federativos, dotados de autonomia, ou seja, com capacidade constitucional de auto-organização, auto-governo, auto-legislação e auto-administração, eleva-se a sua condição de prover seus próprios sistemas educativos.

Neste sentido, o Plano de Ações Articuladas colabora com a construção de políticas municipais autônomas, articuladas e sustentáveis a partir das referências e demandas do município, instala-se a cultura de se planejar os rumos da educação deste ente federativo a partir de suas necessidades pautadas no diagnóstico da situação educacional no PAR, e não tendo como ponto de referência demandas “eleitoreiras” de dirigentes municipais que desconhecem a realidade de sua região.

OS NÓS DE UM SISTEMA “DESARTICULADO”

Note-se que desde a prerrogativa legal de cooperação entre os entes da Federação, percebeu-se a predominância da hierarquização das funções entre eles, pois a condição suplementar para ser exercida em sua plenitude traria como necessidade a ação direta da União na organização e no estabelecimento de condições favoráveis aos processos de autonomização dos demais entes considerados responsáveis.

Sendo assim, é legítimo o argumento de que o regime de colaboração proposto pela Carta Constitucional reproduz uma matriz verticalizada de poder, onde a União, por meio de suas atribuições indiretas, retira-se do cenário da oferta regular de serviços públicos e, em nome de uma lógica participacionista, colaborativa e autonômica, delega aos seus entes imediatos a função do exercício direto da competência descentralizada.

Cabe aos entes hierarquicamente inferiores, os Estados e os Municípios, a institucionalização de um campo de referência próprio em torno da obrigatoriedade constitucional da ação proposta. Tal atividade se consubstancia em uma autonomia consagrada no plano normativo por imperatividade da lei maior, mas limitada na consecução de objetivos delegados para execução; e na organização de políticas locais definidas pela Constituição. A autonomia prevista neste dispositivo legal, portanto assume um caráter mais presumido do que real, já que as condições objetivas à sua concretização exigem um significativo esforço financeiro e político dos gestores destes entes, particularmente quando se refere aos municípios com menor arrecadação financeira e quantitativo populacional. É disso que Cury (2004, p.13) trata quando afirma que

O Brasil como República Federativa, embora tenha optado em 1988 por uma república de cooperação entre os membros federativos, sofre as conseqüências de um modelo tradicionalmente hierárquico ou dual em que a Federação serve de disfarce para o caráter imperial do executivo, seja no aspecto político, seja no fiscal ou tributário.

Baseados nessas premissas, podemos afirmar que desde o marco legal de 1988 todos os demais que consideram ações no plano estadual e municipal, mostrar-se-ão eivados de vícios em consequência das situações emblemáticas e problemáticas advindas da concepção, do entendimento e das finalidades do regime de cooperação.

Nossa conclusão é que há lacunas significativas no texto constitucional sobre o regime de colaboração entre os entes federativos fundamentalmente no que se refere às formas e procedimentos de exequibilidade das ações, responsabilidades e competências cabíveis a cada uma das três esferas de governo. Quanto aos sistemas de educação o referido regime não sistematiza de forma clara, operacional e precisa as atribuições de cada ente, bem como as articulações políticas, de financiamento ou gestão, entre estas esferas para a consolidação de uma estrutura educacional que referencie ações educativas como políticas públicas sob um pacto de complementaridade que culmine com ações preconizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Com isso, reproduz-se e reforça-se a presença do Estado, de seu aparato simbólico, de sua matriz de gestão nos projetos de organização dos municípios. Esta foi a tônica da relação entre estes dois entes – estado e município - nos processos de municipalização. Em tais processos pouco se discutiu o princípio da subsidiaridade das competências como tarefa de qualificar a ação ofertada e dotar de sustentabilidade as políticas locais. O que mais se levou em conta neste movimento, diante das disjunções normativas aqui apresentadas, foi a redistribuição de recurso financeiro em torno de uma ação comum com caráter desconcentrado.

A experiência do Estado do Pará serve como exemplo ilustrativo desta situação. Quando da implementação, no ano de 1997, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o estado paraense, foi o primeiro a aderir e aplicar o fundo, cuja primeira ação foi a implementação de uma política de descentralização municipal com fortes traços de mera desconcentração administrativa. As consequências em torno desta descontinuidade de precisão de competências, prevista na lei, mas ausente no plano das ações, foram as mais danosas, principalmente, com referência ao processo de autonomia política dos municípios.

Percebe-se assim, na maioria dos municípios brasileiros, a dificuldade de se estabelecerem políticas próprias, com formação de assistência técnica local, agregadas às principais finalidades da federação enquanto ente coordenador destas políticas, principalmente quando a este fato agrega-se a *reconhecida desigual capacidade de oferta dos serviços entre as unidades da Federação, derivada de sua desigual capacidade de gasto* (ARRETCHE, 2006, p.123), o que trouxe ainda mais dificuldades aos municípios de menor porte. Esta mentalidade, como já dito anteriormente, vai se repetir em dispositivos legais ordinários, como no Plano Nacional de Educação.

Apesar da definição legal do regime de colaboração entre os entes federativos na concepção e na gestão dos sistemas educacionais de forma tripartite, o que se percebe nas ações organizativas de funcionamento destas instâncias é a falta de definição de rotinas que implementem a colaboração efetiva e orgânica de atividades entre os três sistemas de forma interdependente.

Isto compromete a viabilidade da necessária articulação entre União, Estados e Municípios na organização de princípios que estabeleçam uma unidade sistêmica e integrada que viabiliza a elaboração conjunta da política de educação nacional, a partir de deliberações compartilhadas e de compromisso comum com a universalização de um ensino público de qualidade, conjugando esforços, iniciativas e assistência técnica necessários à garantia de uma educação qualitativa em todas as esferas da federação, mas respeitando a autonomia de cada um desses sistemas.

O PAR COMO EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO DO REGIME DE COLABORAÇÃO

Já vimos que o PAR se constitui em ferramenta fundamental e estruturante das mudanças pelas quais tem passado a política educacional brasileira na última década. Dentre as suas contribuições para isso, destacamos as seguintes:

1. O PAR obriga a boa parte dos dirigentes municipais de educação, a constituírem suas equipes técnicas, independentemente de filiação partidária ou convicção ideológica.

A partir do momento em que o dirigente municipal estabelece como prioridade o desenvolvimento da qualificação de seu corpo de técnicos com domínio e competência próprias, é capaz de estruturar uma equipe que formule propostas de políticas que sejam coadunadas com as perspectivas locais de desenvolvimento, de gestão e de distribuição equitativa de serviços sociais.

Emergem, nesta condição, novos agentes sociais cuja atuação inova as relações de poder instaladas previamente. Isto favorece o surgimento de uma noção diferenciada de poder local, tradicionalmente concebida como o exercício público da institucionalidade da representação estatal, de onde deriva um único vetor de poder, permitindo que se alargue a concepção de participação de outros segmentos da sociedade que, minimamente organizados, possam estabelecer novas estratégias de gestão do público, e assim, a partir de lógicas organizacionais coletivas, seja favorecido o rearranjo de situações concretas de gestão social (FISCHER, 2002).

Com esta mudança de escala conceitual sobre poder local, transfigura-se também o entendimento de metodologias e estratégias de organização das relações sociais locais, que passam a pautar sua atuação com base na reconfiguração das perspectivas de desenvolvimento para a localidade.

2. O PAR ressalta a necessidade de formação e atuação dos dirigentes municipais de educação como efetivos ordenadores de despesa.

Referindo-se à modalidade de gestão da educação *modernizada*, o Plano Nacional de Educação em vigor¹ equaliza ações e esforços e define metas a serem alcançadas a partir do

¹ Registra-se que este Plano contido na Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, reflete em boa medida os anseios e perspectivas do Governo Fernando Henrique Cardoso no que diz respeito à condução da política educacional brasileira, o que contraria de forma bastante significativa as expectativas da sociedade civil à época mobilizada em torno de propostas mais coerentes com o desenvolvimento de ações educativas comprometidas com uma educação popular de qualidade. (Sobre o conflito de anteprojetos do Plano Nacional de Educação, ver VALENTE, 2001)

regime de colaboração definido entre União, Estados e Municípios. Este novo paradigma define uma arquitetura de gestão das ações públicas por meio de uma reorganização institucional dos entes federativos estatais no desempenho de suas funções previstas tanto na Constituição Federal de 1988 como na LDB de 1996.

Constituem, neste sentido, metas a serem alcançadas pelo novo modelo de gestão educacional dos municípios, aquelas previstas no item 11.3.2 do referido diploma legal, com destaque para pontos afins dos dispositivos que mais diretamente correspondem à institucionalização de espaços democráticos na condução dos rumos educacionais municipais.

Merecem destaque os seguintes aspectos: aperfeiçoamento do regime de colaboração constitucional entre os entes federativos para o alcance das metas do plano; estímulo da criação dos Conselhos Municipais de Educação² (CME); apoio técnico aos municípios que optarem criar seus próprios Sistemas Municipais de Educação; definição de normas de gestão democrática do ensino com a participação da comunidade; desenvolvimento de padrão de gestão escolar baseado em princípios como autonomia escolar e participação da comunidade; elaboração de Planos de Educação estaduais e municipais em consonância com o nacional; organização da educação básica do campo; assegurar autonomia administrativa e pedagógica das escolas através do repasse de recursos para pequenas despesas de manutenção e do cumprimento de sua proposta pedagógica.

3. O PAR institucionaliza uma política nacional de educação com base no regime constitucional de colaboração entre os entes federativos.

Lima (2003) concebe a dinâmica de interação dos protagonistas do poder local a partir da possibilidade de se organizarem mecanismos de cooperação entre os habitantes no sentido de se oportunizar e potencializar o melhor desempenho das instituições políticas a partir de critérios de democraticidade³, abrindo espaço para um maior envolvimento dos agentes diante de seus meios de participação na vida pública.

Na concepção das redes como elemento distributivo de informações, para se proceder à conexão com as relações institucionalizadas no município, resgata-se a tese de Raffestin (1993, p.202) de que *a circulação imprime a sua ordem. A circulação é imagem do poder*. Indica que o acesso à informação a partir da leitura de classe, ou seja, de outro nível ideológico, proporciona o resgate de informações importantes na construção de projetos de sociedade que escapam ao controle da burocracia e dos anseios da dominação política da ideologia dominante. Transforma, portanto, o território local de convivência de diversas matrizes de poder, onde

2 É importante esclarecer que apesar de protagonistas importantes no cenário atual das políticas educacionais no Brasil, período em que sua atuação realmente tornou-se mais efetiva, a criação dos Conselhos Municipais de Educação como órgão consultivo e deliberativo, cujas funções e tarefas seriam delegadas pela mesma instância em nível estadual, data da década de 70 do século passado, mais precisamente a partir da LDB 5692/71. Acrescenta-se que desde esta época alguns municípios inseriram a referida instância em suas Leis orgânicas.

3 O termo *democraticidade* foi extraído de Licínio Lima (2003). Para o autor este elemento constitui um critério que define a participação não como metodologia de gestão, mas como participação praticada, vivida e conquistada. A participação praticada seria, nesta concepção, o agrupamento de mais três critérios: a regulamentação, o envolvimento e a orientação.

também os segmentos historicamente excluídos organizam estratégias de participação coletiva diante de suas prerrogativas de consumidores de serviços sociais.

A perspectiva de ação, a partir do fluxo de informações interligadas em rede, gera a possibilidade de se criar o que Telles (2006) chama de cidadania ampliada e que significa a projeção de um novo diagrama de ações civis, embora não privadas, na esfera pública estatal e não estatal.

Ressaltamos que este processo de reconstituição dos arranjos de poder local, longe de ser monolítico, linear e homogêneo, foi eivado, e ainda hoje o é, de contradições, avanços e retrocessos exatamente por ser heterogêneo na composição de suas forças sociais, econômicas e políticas. Desse modo, a construção de instâncias participativas longe de ser um ideal alcançado, nada mais é do que um trajeto a ser percorrido, mas cuja caminhada já se iniciou.

Neste sentido, destaca-se a criação de ambientes colegiados de participação da população local nas políticas do município por meio da institucionalização do Comitê do PAR, que prima pela atuação e envolvimento de atores na configuração de canais de comunicação com o poder público.

O exercício de elaboração e monitoramento do Plano, busca também compreender a *performance* de atuação destes canais em um contexto de políticas educacionais onde predomine a concepção de regulação da sociedade civil sobre as ações públicas com a finalidade mais de fomentar a otimização e racionalização burocrática dos serviços demandados pelos entes federativos componentes do Estado brasileiro do que formar atitudes cívicas em torno de princípios de solidariedade, cooperação, autonomia e co-responsabilidade na condução e gestão destes serviços pela e para a comunidade envolvida.

Isso significa que as experiências democráticas devem se apresentar como impacto da redistribuição não somente de poder, mas de outros indicadores sociais que traduzam melhoria da qualidade de vida das pessoas que se envolvem nos processos.

Nestes termos, a busca é pela melhoria nas condições de oferta da escolaridade básica, do acesso, permanência e conclusão com sucesso de crianças em idade escolar, da qualificação docente, enfim da qualidade dos processos formativos sob responsabilidade da escola, e seus aspectos políticos, mas fundamentalmente no que refere a indicadores de escolaridade.

A presença do Comitê local do PAR serve, ainda, como indicador capaz de gerar, como questão norteadora, a percepção de como a sociedade civil vem ocupando um lugar de interlocução importante na transformação dos padrões de gestão das políticas públicas educacionais locais a partir de arranjos de poder que extrapolam o consolidado pela via institucional e dotam o município da prerrogativa autônoma prevista em diplomas legais como a Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação e consolidadas pela implantação de espaços públicos de participação popular.

Configura-se a presença desses Comitês como espaços públicos de decisão, instituinte da garantia constitucional da liberdade de expressão e da participação de diversas e variadas organizações políticas, consolidadas por meio de re-experimentação de práticas democráticas de condução do público.

Em Costa (1997, p.180), encontra-se a finalidade da existência destes espaços como matriz de governabilidade democrática:

*No regime democrático, ordem política fundada no consentimento, as decisões políticas têm que ser permanentemente fundadas e justificadas, e dependem, obviamente, de algum tipo de anuência da sociedade para que adquiram validade e possam ser efetivadas. Neste contexto, cabe à esfera pública uma posição central: ela se torna a arena onde se verificam, numa direção, a **aglutinação da vontade coletiva**, e no sentido oposto, a justificacão de decisões políticas previamente acertadas (**grifo meu**).*

Aqui reside a condição utópica de concepção do espaço público pelo autor, para além do mero instrumento de decisão colegiada. Para ele, o espaço público existe também para referenciar socialmente as decisões públicas de governo, mas sua subsistência extrapola esta condição, assim como também ultrapassa a pré-condição normativa de constituição de espaços institucionalizados que dêem dinâmica e funcionalidade à sociedade política como é o caso da implantação de conselhos na reforma político-administrativa vivida pelo Brasil na década de 90.

Neste sentido, investigamos a configuração das relações entre Estado e Sociedade Civil na construção de espaços públicos decisórios dos rumos dos processos educativos municipais depois da Constituição Federal de 1988 e do processo de descentralização administrativa configurado na municipalização das políticas públicas educacionais por meio do chamamento de membros da sociedade civil para sua composição.

4 O PAR compromete o município a pensar sua política com base na cultura do planejamento por meio da existência de um diagnóstico gerador de demandas, desconstruindo ações imediatistas e pontuais das Secretarias Municipais de Educação, apontando a necessidade de se convocar a sociedade civil ser protagonista do processo democrático.

5 O PAR rompe com a “política de balcão” no que se refere a atendimentos pontuais e direcionados a grupos com a mesma afinidade política e ideológica e passa a instituir ofertas e demandas a partir da verdadeira situação diagnóstica em que se encontra a educação no município, independentemente de filiação partidária ou convicção ideológica de seu dirigente. Com isso, torna-se uma modalidade de transferência voluntária de recursos financeiros e assistência técnica baseada em critérios públicos, objetivos, transparentes e isonômicos entre os entes. Trata-se de uma iniciativa de significativa importância na consolidação de uma política de estado, ao invés de uma ação isolada de governo.

A partir dessas observações, concluímos que, em meio a todas as conquistas que o processo de elaboração, monitoramento e acompanhamento do PAR possa ter trazido, ainda constatamos a necessidade de percebê-lo como uma dinâmica de planejamento que necessita de engajamento e compromisso tanto de representantes do poder municipal como de pessoas da sociedade civil no exercício colegiado e vigilante de controle social. Por meio dele a sociedade municipal poderá ter condições de exercer seu papel fiscalizador e questionador das políticas

educacionais. Desta forma, o Plano deve funcionar como um momento de mobilização dos diversos segmentos da comunidade educativa.

Para tal, torna-se imprescindível que os municípios criem uma estrutura interna para realizarem o acompanhamento o PAR, com a finalidade de que sejam compatibilizadas as ações propostas e efetivadas a partir do sistema SIMEC/PAR com as necessidades presentes no contexto, ou contextos do município. Com isso o PAR ganha vida, ao sair dos “limites *on line*”, e assumir seu papel estratégico na definição e continuidade das políticas educacionais dos municípios brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRETCHE, Marta. Método de Constituição das Instâncias Decisórias. In: ANASTÁCIA, Fátima; AVRITZER, Leonardo (orgs.). **Reforma Política no Brasil**. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2006. (p.123-127)
- AVRITZER, Leonardo. Reforma Política e Participação no Brasil. In: ANASTÁCIA, Fátima e AVRITZER, Leonardo (orgs.). **Reforma Política no Brasil**. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2006. (p.35-43)
- COSTA, Sérgio. Contextos da construção do espaço público no Brasil. Revista Novos Estudos, Nº 47, mar. 1997.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96)** 7ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- DAGNINO, Evelina; OLVERA Alberto J. ; PANFICHI, Aldo (orgs). **A Disputa pela Construção Democrática na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, UNICAMP, 2006.
- FARIA, Lia Ciomar Macedo de; SOUZA, Donaldo Bello de (orgs.). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.
- FISCHER, Tânia. **Gestão do Desenvolvimento e Poderes Locais: marcos teóricos e avaliação**. Bahia: Casa da Qualidade, 2002.
- VALENTE, Ivan. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LIMA, Licínio e AFONSO, Almerindo Janela. **Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização e Neoliberalismo**. Portugal: Afrontamento, 2002.
- LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo, Cortez, 2003.
- _____(ORG.) **Compreender a escola: perspectivas de análise organizacional**. Portugal: ASA, 2006A.
- _____(et all) **A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação**. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2006B.
- MARTELETO, Regina Maria; TOMAÉL, Maria Inês. **Redes Sociais: posições dos agentes no fluxo da informação**. Florianópolis: 2006.
- _____, Regina Maria; SILVA, Antônio Braz de. Redes e Capital Social: o enfoque da informação para o desenvolvimento local. Ci. Inf., Brasília, v.33, n. 3, p.41-49, set/dez.2004
- _____, Regina Maria. **Análise de Redes Sociais; aplicação nos estudos de transferência da informação**. Brasília, v.30, p. 71-81, jan/abr 2001.
- MEIRELES, Hely Lopes. **Direito Municipal Brasileiro**. 6. ed. São Paulo: Malheiros, 1993.
- RAFFESTIN, N. Claude. **Por uma Geografia das redes**. São Paulo: Ática, 1993.
- TELLES, Vera da Silva. **Direitos Sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte; Editora da UFMG, 2006.