

A GESTÃO DEMOCRÁTICA A PARTIR DE DUAS DIMENSÕES: A AUTONOMIA E A PARTICIPAÇÃO O OLHAR DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO *GESTÃO NOTA 10* NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ/RN

Eugênia Morais de Albuquerque
UFRN
eugeniam1@yahoo.com.br

Antônio Lisboa Leitão Souza
UFRN
lisboaleitao@uol.com.br

Resumo: Este ensaio é um recorte da dissertação de mestrado, objetiva apresentar a política de terceirização da gestão do sistema educacional público em Mossoró/RN, por meio da parceria com o IAS, e verificar se a mesma assegurou ou contribuiu para a consolidação dos processos escolares, no que diz respeito à autonomia e à participação da comunidade escolar. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito da GEED e na EMJAS que apresentou os melhores índices do IDEB em 2005 e 2007, utilizamos a entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de informações junto aos gestores responsáveis pela implementação do Gestão Nota 10. Os sujeitos entrevistados foi a ex- gerente de educação, um coordenador geral e outro de gestão, um diretor escolar, um coordenador pedagógico, dois professores e um secretário geral.

Palavras-chave: gestão democrática; autonomia, participação.

Reconhecendo a importância da autonomia e da participação no sistema educacional público, realizamos a pesquisa na rede municipal de ensino de Mossoró, com objetivo de analisar quais as contribuições do modelo de gestão proposto pelo IAS através do *Gestão Nota 10*, destacadamente quanto à participação e à autonomia da comunidade local nas decisões da gestão institucional pública e do próprio trabalho docente.

Discutir a situação do sistema municipal de educação de Mossoró/RN, a partir da parceria com o IAS, sob a perspectiva da gestão democrática, constitui-se um desafio, tendo em vista que a gestão democrática apresenta-se, além de um princípio, como uma das tendências atuais de desenvolvimento do sistema educacional brasileiro. A partir dos anos de 1990, o debate acirrado em torno das políticas públicas para a educação do século XXI em nosso país tem enfatizado a necessidade de participação não só dos educadores, mas de todos os interessados no processo de formulação, implementação e acompanhamento de um novo padrão oferecido pela escola para a construção da cidadania.

Propomos compreender a gestão democrática segundo os princípios legais da Constituição Federal de 1988 e da LDB nº 9.394/96, privilegiando duas dimensões implicadas, quais sejam a autonomia e a participação, entendendo-as como fundamentais para a construção da liberdade, como base fundante para a educação e necessárias para a melhoria da qualidade e

efetivação da cidadania. Num segundo momento, analisamos essas mesmas dimensões (participação e autonomia) na perspectiva dos representantes do sistema municipal de Mossoró/RN. Focalizamos a percepção dos sujeitos em relação à forma da regulação dos processos e produtos após a implementação do *Gestão Nota10* pela GEED, suas consequências para a gestão democrática. Portanto destacamos as falas dos sujeitos, procurando perceber a concepção de autonomia e da participação no processo de implementação do *Gestão Nota 10* na rede municipal de ensino.

No decorrer da pesquisa, perseguimos o questionamento se o estabelecimento de parceria público-privado na educação afronta o princípio de gestão democrática e, dessa forma, inviabiliza a autonomia e a participação. A base conceitual do nosso trabalho teve como aporte teórico os conceitos de autonomia e de participação, tratados por teóricos como: Paro (1999, 2005), Santos (2002), Krawczyk (2008), Martins (2002), Luck (2006), França (2005), Cabral Neto (2008), Adrião e Camargo (2002), Adrião e Peroni (2005) e Oliveira (2004). Procuramos caracterizar a autonomia e a participação como elementos fundantes da gestão democrática

A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: Notas Introdutórias

A luta pela democratização da gestão educacional no Brasil está relacionada aos movimentos mais amplos de redemocratização do país e aos movimentos sociais reivindicatórios de participação (MENDONÇA, 2000, p. 92), donde a definição, por parte dos governos, de prioridades político-educacionais para o Ensino Fundamental, como forma de democratização do acesso. A temática ‘gestão democrática’ suscita, assim, algumas reflexões em termos conceituais e históricos sobre a construção de propostas alternativas de gestão. Gestão significa o envolvimento e a participação de todos os atores de uma instituição em seu processo gestor, não apenas como fiscalizadores ou receptores dos serviços ali prestados, mas no envolvimento com o pensar e o fazer dessa instituição.

Etimologicamente, a palavra democracia, vem do grego *krátos* e *demos*, e significa poder e povo. A proposta da democracia na sociedade capitalista requer, portanto, uma base social e econômica sólida para se sustentar, base esta que só os países de capitalismo desenvolvido podem garantir. Aos que defendem essa tese, como Claus Offe (1984), o *Welfare State* keynesiano seria um dos pilares fundamentais de sustentação do regime democrático em países desenvolvidos, em razão da aceitação do lucro e da propriedade privada, bem como da existência de um movimento trabalhador moderado e não-revolucionário. Assim como Offe, Przeworski (1989), também procura enfatizar a importância do *Welfare State* para a estabilidade dos regimes democráticos.

Em sociedades capitalistas com uma forte tradição intervencionista do Estado, os poderes de exploração do capital costumam ficar intactos pela ampliação dos direitos políticos. O sufrágio universal é exercitado pelos cidadãos sem, contudo, afetar o poder do capital no âmbito econômico. A esfera política concebida como o espaço onde as pessoas se comportam em seu caráter de cidadão está separada do âmbito econômico (WOOD, 2007). Existe uma esfera

econômica distintiva, com seu próprio sistema de compulsão e coerção, suas próprias formas de dominação, suas próprias hierarquias.

Em contraposição, podemos vislumbrar uma relação contra-hegemônica inserida nas alternativas de que fala Boaventura Santos (2002), que procura reinventar a emancipação humana, através das lutas contra a desigualdade, a opressão e a discriminação, a partir de experiências de várias partes do mundo, forjadas na capacidade de “atravessar fronteiras” e de romper com as barreiras do pensamento dominante (STOER; COTERSÃO, 2002, p.405). É possível pensar num modelo contra-hegemônico às relações desiguais, tal como acontece por força do capitalismo, para além das políticas compensatórias e residuais. Traduzem-se em ações e políticas emancipatórias que se distanciam das políticas emergenciais e assistencialistas do modelo neoliberal.

Mas isso só é possível pela resistência às formas de poder social hegemônicas, poder este resultado das promessas de igualdade, liberdade e bem-estar para todos, devastadas pelo liberalismo. A perspectiva de Santos (2002) é a superação do determinismo e supremacia da globalização econômica, característica do capitalismo, configurando-se como um espaço da emergência de alternativas de grupos localizados em diferentes espaços, de atuação na defesa da ação humana e da participação política dos indivíduos como sujeitos de sua história.

A década de 1990 foi marcada, dentre outros, pelas conquistas sociais relativas à gestão democrática no Brasil. Até 1985, o país esteve, mesmo que ambigualmente, por algum tempo no campo democrático, vivendo períodos democráticos e períodos autoritários, o que foi considerado por alguns estudiosos como sendo uma “democracia truncada”. Para Santos (2002a, p. 42), “[...] o processo de globalização suscita uma nova ênfase na democracia local e nas variações da forma democrática no Estado nacional”. Para ele, as lutas democráticas dos próximos anos se fundamentarão em lutas por desenhos institucionais alternativos.

Nas últimas décadas, o Brasil vem implementando as diretrizes internacionais para o desenvolvimento sócio-educacional, as quais, em caráter global, vêm impactando a educação brasileira e as suas políticas públicas. A reforma educacional se insere nesse contexto de reordenamento do Estado e das estratégias neoliberais, que provocam uma reconfiguração das políticas públicas e um novo enfoque para a gestão das questões sociais, sob a lógica antagonista dos binômios globalização/comunitarismo e centralismo/localismo.

Nesse contexto neoliberal, que suscitou a descentralização e a flexibilização do aparato estatal, observamos várias inovações nas políticas educacionais, dentre elas a idéia de que a municipalização do ensino provocaria um maior controle social sobre as políticas educacionais, dada a proximidade entre usuário dos serviços educacionais e os gestores e decisores encarregados da mesma. (GADOTTI; ROMÃO, 1993).

O debate produzido na ocasião da elaboração da Carta Constitucional foi retomado no momento da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e do Plano Nacional de Educação (Lei 10172/01), cujos dispositivos prevêm a participação de vários segmentos na gestão do ensino público: profissionais da educação, comunidades escolar

e local, em conselhos escolares ou equivalentes (artigo 14 da LDB). Ao lado da participação, a legislação infraconstitucional, em consonância com a lei maior, reforça os princípios da descentralização e da autonomia, articulados, em tese, com o princípio da gestão democrática.

As propostas na agenda educacional legitimada através da LDB nº 9394/96 apresentam incentivos à participação e à responsabilidade social, o que vem alterando a trajetória tradicionalmente cumprida pelos sistemas escolares brasileiros. Esse novo modelo de ação estatal produz novos atores sociais, reforçam algumas elites políticas e produzem impactos sobre os sistemas educacionais. (COSTA, 2005, p.14).

O princípio da gestão democrática, no entanto, mostra-se um tanto frágil na medida em que garante uma cultura da gestão gerencial, na mesma lei, sua operacionalização: “[...] o texto constitucional não se refere ao entendimento que os legisladores imprimiram à ideia de democratização presente no princípio”. Ou seja, a lei representou uma “[...] conquista parcial, na medida em que teve sua abrangência limitada (ao ensino público) e sua operacionalização delegada às regulamentações futuras, o que significou que sua aplicabilidade foi protelada (aos documentos específicos como, neste caso, a LDB e o PNE). (ADRIÃO e CAMARGO, 2002, p.74).

Neste contexto, as iniciativas privadas assumem, através das ONGs, serviços públicos pela via da ação Estatal, passando a introduzir a lógica gerencial na gestão pública, particularmente nos sistemas educacionais. Tais ONGs são consideradas *experts*, capazes de encontrar soluções para os problemas de ineficiência e de improdutividade que caracterizam as práticas escolares neste cenário. Disseminando a cultura das “escolas eficazes” nos municípios brasileiros, trazida de países como Grã-Bretanha, Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia, a lógica implantada nos sistemas públicos de ensino pelas organizações do setor privado dificulta ou inviabiliza, na prática, a construção da autonomia e da participação por parte dos trabalhadores em educação e demais sujeitos sociais envolvidos no processo.

A partir da literatura analisada, observamos que

[...] a autonomia tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efectiva das suas melhores expectativas. Mas ela tem sido uma “ficção necessária” porque é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas, isto é aos seus actores e aos seus órgãos de governo, uma efectiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos. Contudo, se adoptarmos uma perspectiva “mais cínica” sobre a natureza e função desta “ficção” no contexto da estratégia política, podemos dizer que, em Portugal (como em outros países), a autonomia das escolas não se limitou a ser uma ficção, tornando-se muitas vezes, uma “mistificação” legal, mais para “legitimar” os objectivos de controlo por parte do governo e da sua administração, do que para “libertar” as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão. (BARROSO, 2004, pp. 49-50).

A autonomia nos países da América Latina tornou-se conforme o autor acima citado uma espécie de mistificação legal, com objetivo de legitimar o controle por parte do governo e da sua administração, do que mesmo para libertar as escolas e promover a capacidade de decisão

dos seus órgãos colegiados. Durante o processo brasileiro de democratização e de constituição de atores comunitários surgiu, de modo semelhante, a idéia do “direito a ter direito” (SADER, 1988; DAGNINO, 1994, citados por SANTOS 2004, p. 56) como parte da redefinição de novos atores sociais. E novas exigências por demandas por políticas sociais.

A definição, em Lei, da gestão democrática como princípio de desenvolvimento do ensino público é considerada por muitos educadores brasileiros como um avanço, a conquista de um direito congruente com uma sociedade democrática e republicana. Trata-se de um princípio fundamental na defesa da educação pública, gratuita e de qualidade. O desafio, porém, está em colocar em prática a Lei nos estados e municípios, até porque a própria Lei tem ressalvas que acabam dando margem a inúmeras possibilidades de interpretação quanto à efetivação da gestão democrática no ensino público.

A LDB nº 9.394/96, em seus artigos 14 e 15, apresenta as seguintes determinações:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas do direito financeiro público. (BRASIL, 1996)

Fica claro e assegurado, portanto, como princípio norteador do ensino público brasileiro, a gestão democrática e a participação dos profissionais da educação na elaboração da sua proposta pedagógica, a participação da família ou comunidade escolar através dos seus conselhos, assim como o reforço da autonomia (pedagógica, administrativa e financeira) na direção estratégica da escola. Essas estratégias e princípios, se aplicados corretamente, levariam ao estabelecimento uma efetiva gestão democrática no interior da escola.

A gestão democrática deve ser entendida como um espaço de descentralização do poder, de participação e de autonomia das instituições, e nesse sentido, ela possibilitaria a construção da cidadania. Segundo PARO (2005, p.40), “parece haver pouca probabilidade de o Estado empregar esforços para a democratização do saber sem que isso seja compelido pela sociedade civil.” No âmbito da unidade escolar, se evidencia a necessidade da comunidade participar da gestão da escola, de forma que a instituição possa ganhar autonomia em relação aos interesses da classe dominantes representada pelo Estado. De acordo com o autor, tanto a participação quanto a autonomia são peças fundamentais para a transformação de uma instituição que busca adquirir práticas mais democráticas, 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 as suas formas de alcançá-los” (*idem*, p.40).

Porque, então, é tão difícil participar? Essa é uma questão bastante complexa que envolve aspectos sociológicos, políticos e pedagógicos. Em termos bem gerais, participar faz referência à possibilidade de um indivíduo se incorporar às práticas de um grupo mais amplo, de forma a vir a ser aceito como parte ou membro dele. O grau de participação varia de indivíduo para indivíduo, depende de sua motivação, depende da escola, da criação de incentivos através de planejamento de intervenção e conquista para atrair a participação, que provocará a co-responsabilização para o enfrentamento de seus desafios e cumprimento das suas finalidades sociais. Portanto, a participação está muito além de um simples ordenamento normativo das leis construídas nacional ou localmente.

Segundo Bordenave, a origem da palavra participação vem de ‘parte’; participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte. No campo específico da educação, “a formação política através da participação em processos decisórios, de interesse público, é importante em si, independente do resultado do processo.” (*apud* CABRAL, 2004, p.20). Portanto, na política municipal, a participação dos sujeitos no controle das ações públicas promoverá uma maior qualidade dos serviços. Quando a população participa do controle das autoridades e da fiscalização dos serviços públicos, estes tendem a melhorar em qualidade e oportunidade, passando a serem vistos como de interesse público, não privado.

Com o discurso de aumentar a participação local, o Estado brasileiro implementa políticas de descentralização, que tratam de transferir poderes e funções, poderes do nível nacional para o nível local, ou poderes e funções para o setor privado, lucrativo ou não, e demais entidades da sociedade civil. Nesse contexto, as escolas tornam-se lugar central de gestão pública, tendo na comunidade local um parceiro na tomada de decisão. E para atingir esta meta de participação, várias medidas são implementadas para o fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica. Isso rebate na gestão de caráter democrático, que se define tanto pela legislação vigente quanto pela assunção de práticas democráticas construídas no interior da escola, de forma coletiva, na condução da participação da comunidade escolar, nas discussões sobre os rumos da escola.

Percebe-se, pois, que a melhoria da educação depende também da condução da democratização da gestão, que requer um maior envolvimento dos sujeitos na realização das atividades meios para se atingir as atividades fins e consciente, que lhes permita exercer o poder político sobre as questões que lhes são afetadas.

A gestão democrática da educação passa a representar a luta pelo reconhecimento da escola como espaço de política e trabalho (OLIVEIRA, 2008), no interior do debate sobre os objetivos educacionais. A defesa da autonomia como possibilidade de participação nos processos decisórios da escola nos remete a vislumbrar uma escola compartilhada, onde os sujeitos construirão, passo a passo, sua autonomia. Sobre esta perspectiva, outro autor também mostra como a reivindicação pela democratização da escola inclui a construção do Projeto Pedagógico escolar. Segundo ele,

Termos como ‘cidadania’, ‘autonomia’ e ‘participação’, nunca foram tão discutidos como nas últimas décadas, e o que mais traduz hoje, esse debate para a educação brasileira, é a reivindicação de uma Gestão Democrática e a Construção de um Projeto Político e Pedagógico, que possa ser específico para cada Instituição, com a marca dos membros que a compõem, e não como uma receita imposta por outrem. (SANTOS, 2004, p. 100).

O Projeto Político-Pedagógico em uma gestão democrática caracteriza-se desde a sua concepção por analisar coletivamente o contexto filosófico, sócio-econômico, político e cultural em que a escola está inserida, estabelecendo, a partir dessas reflexões, a concepção de homem, de sociedade e de mundo que se almeja, portanto se constitui um dos instrumentos mais importantes da escola. Segundo Araújo,

Apoiados no PPP como referencial, a comunidade escolar, incluindo pais, professores, alunos, funcionários e gestores, assume um compromisso coletivo na busca dos caminhos a serem percorridos para formação de todos que fazem parte da instituição e do seu entorno. Nesse sentido, é importante estabelecer as prioridades da escola e adequar às mesmas os recursos de que ela dispõe considerando sempre o interesse comum e nunca os individuais. O trabalho, nessa perspectiva, exige a articulação do gestor com os diversos segmentos da comunidade escolar. O constante exercício do diálogo passa a ser fundamental no jogo político e no pleno exercício democrático no interior da escola pública. (ARAÚJO, 2008, p.77).

Entendemos que o exercício do diálogo na construção do PPP é uma forma de liberdade, é a garantia do acesso ao conhecimento, desde o mais simples até os mais complexos valores, como aqueles relacionados aos direitos humanos e de cidadania. Os diferentes formatos de democratização, construídos pela participação ampliada de atores sociais em processo de tomada de decisões, alargam a possibilidade de procedimentos inovadores, que se tornam objeto de intensa disputa política, pois incluem temáticas ignoradas pelo sistema político, promove a redefinição de identidades e vínculos e o aumento da participação, especialmente em nível local.

Neste contexto, a renovação da teoria democrática assenta-se na formulação de critérios de participação política que vão além do voto e que conduzem à criação de uma nova cultura política, a cultura da participação, que pressupõe o aprendizado e a construção coletiva.

Para se manter e se aprofundar, a cultura da participação e da solidariedade tem de ser servida por um projeto pedagógico ambicioso que envolva o sistema educativo no seu todo, os serviços públicos e, sobretudo, o terceiro setor, que apesar de ter assumido um papel cada vez mais importante na provisão das políticas públicas, tem utilizado o seu caráter privado para fugir ao controle público e recusar a instituição de mecanismos internos de participação. (SANTOS, 2002a, p.553).

As práticas de participação e o exercício da autonomia são bastante complexos e que “a possibilidade de ser bem sucedido não dependem apenas dos esforços e intenções das pessoas envolvidas, mas da sua inserção numa dimensão organizacional específica, assim como da capacidade dos membros conseguirem construir um diálogo efetivo e verdadeiro” (GUTIERREZ, 2004). Autonomia e participação constituem dimensões de uma proposta revolucionária e de

contracultura em relação ao autoritarismo dos anos sessenta, às formas burocráticas de organização e suas características de excesso de formalismo, de repetição de rotinas, de hierarquias rígidas, de irracionalidade e relacionamentos frios. São dimensões que se contrapõem também à centralização do poder e ao distanciamento dos órgãos de decisão política e administrativa, que caracterizavam (e, em muitos casos, continuam caracterizando) a máquina pública.

A Autonomia e a Participação no processo de implementação do *Gestão Nota 10* no sistema municipal de educação de Mossoró: o olhar dos sujeitos envolvidos

Paro (2005) ressalta a importância de se levar em consideração os condicionantes internos e externos no âmbito da instituição quando se tratar de participação. Os condicionantes internos estão relacionados às condições objetivas em que se desenvolvem as relações no âmbito da unidade escolar. Para o autor,

Embora não se deva esperar que mesmo condições ótimas de trabalho proporcionem, por si, a ocorrência de relações democráticas e cooperativas, da mesma forma não se deve ignorar que a ausência dessas condições pode contribuir para retardamento de mudanças que favoreçam o estabelecimento de tais relações. (PARO, 2005, P. 43).

A implementação do Programa Gestão Nota 10, provocou a alteração da dinâmica e funcionamento do aparato estatal do município de Mossoró. A nova lógica mantida pelo IAS remete primeiramente que a educação do município não é mais um direito mantido pelo Estado e passa a ser uma prestação de serviços, fiscalizados tanto pela GEED como pelos cidadãos da comunidade local.

Foi criada, no âmbito na GEED, a Superintendência Escolar, o órgão responsável pelo planejamento, implementação, avaliação das políticas da Rede Vencer do Instituto Ayrton Senna (Acelera Brasil, Se Liga, Gestão Nota 10, Circuito Campeã). Formada por um coordenador Geral da Rede Vencer, um Coordenador de Gestão e cinco superintendentes, dois técnicos de informática que seriam os responsáveis pela inserção dos dados. Já tinha o coordenador da correção de fluxo (alunos com distorção idade-série ACELERA BRASIL e SE LIGA).

De acordo com a Superintendência Escolar, o processo seletivo para o cargo de diretor aconteceu em três momentos: o primeiro ocorreu no final de 2002, atendendo às prerrogativas legais da gestão democrática e às exigências do Instituto Ayrton Senna. Todos os gestores antes indicados que participaram do processo foram aprovados. O segundo momento ocorreu em julho de 2006, no qual 74 (setenta e quatro) pessoas candidataram-se a 56 (cinquenta e seis) vagas de diretor das escolas municipais e apenas 18 (dezoito) foram aprovados, ficando os demais na expectativa de uma nova seleção. Dos 18 aprovados, assumiram 14 diretores¹ e 4 desistiram antes de assumir por achar que não tinham perfil de diretor. Ao assumir o cargo de diretor, cada gestor assinava um termo de compromisso junto à GEED.

¹ Dos 14 diretores que assumiram dois saíram do cargo, o 1º lugar saiu por nepotismo, e o 2º lugar saiu para cursar o mestrado.

O terceiro momento foi promovido pela GEED no período de 23/8 a 20/09/07, quando foi realizado o curso de Formação em Gestão Escolar para os gestores não aprovados nas etapas anteriores. Este curso era pré-requisito para qualquer pessoa que quisesse se candidatar ao cargo e, uma vez aprovada, se submeteria às eleições diretas no interior da escola. A ideia era juntar os dois processos, pois a exigência do IAS seria que o gestor assumisse pela sua competência técnica. Mas não houve continuidade do processo, permanecendo como estavam os gestores não aprovados. Sobre isso, a Coordenadora Gestão afirma que:

Estamos só com 12 diretores selecionados. E a lei diz que tem que ter 80% de diretores selecionados. Quando não há esse percentual teria que em 90 dias realizar um outro processo. Foi realizado o terceiro e não deram continuidade, era preciso renovar algumas minutas da lei. É preciso renovar essa seleção para comprovar a competência técnica do gestor. Isso não aconteceu. Sabemos que temos bons diretores, mas em alguns casos precisa mudar mesmo. Eu sai recentemente da Educação muito preocupada quem serão esses gestores, ouvi comentários da atual gerente que o diretor é um cargo político. Mais pelo que conheço do documento só há condições de assinar um novo convênio com a seleção, acredito que a prefeita vai assinar. Pelo que trás de bom, eu acredito que vai assinar. Pelos acompanhamentos, o ponto mais forte é essa seleção.

O documento da parceria ressalta a importância da seleção de diretores e da comprovação de competência técnica para a execução do *Gestão Nota 10*. Mesmo assim, o município descumpriu a lei e o convênio com o IAS, e passou a nomear politicamente os seus gestores, seguindo sua “maneira própria” de modernização da gestão pública do município.

Para acompanhar as 79 escolas; 39 na zona urbana e 40 na zona rural do município. Foi realizado uma divisão de 15 a 16 escolas por superintendente. O trabalho desenvolvido pelos superintendentes a cada 15 dias, seria visitar as suas escolas, mediar as relações entre escola/SME/Auge, e fortalecer a atuação dos gestores, analisar os resultados da escola e tomar decisões a partir destes, co-responsabilizando-se por eles, e também tinha como competência elaborar e cumprir uma agenda de reuniões técnicas, visitas às escolas para acompanhamento das atividades pedagógicas, administrativas e financeiras etc, preencher os “relatórios de visitas” às escolas, como a expressão do controle sistêmico das ações da escola pelo Programa, num contexto de descentralização e de doação de autonomia às escolas.

Através de entrevistas com representantes dos diferentes segmentos da EMJAS, apresentou os melhores índices do IDEB em 2005 e em 2007, procuramos compreender como esses representantes percebem a atuação da diretora no processo de gestão da escola. A Secretaria Geral destaca que a mesma “atua dando espaço para questionamentos valoriza atitudes de respeito pelas diversidades entre as pessoas”. A PROFESSORA 1, diz que ela “atua com compromisso e organização”. Já para A PROFESSORA 2, a atuação da diretora se destaca em relação à “sua maneira de agir como líder, pensando no progresso de todas que fazem parte de sua equipe e visando o sucesso da instituição”.

O diretor, no contexto do *Gestão Nota 10*, deve agir como líder e procurar formar uma equipe que possa atingir, através das ações desenvolvidas, as metas estabelecidas para a escola, visando o sucesso da instituição. Ao longo da pesquisa, observamos que a equipe administra-

tiva (diretor, coordenador pedagógico e o secretário geral) mostra-se geralmente alinhada com a administração gerencial do IAS, ou seja, acredita que os trabalhos desenvolvidos através do IAS surtirão bons resultados.

Ainda tentando compreender a gestão escolar, questionamos aos representantes entrevistados se a escola tem uma gestão democrática. A PROFESSORA 1 respondeu que “sim, porque respeita nossas individualidades para que haja um convívio harmonioso. A PROFESSORA 2 também respondeu afirmativamente: “Sim, pois a mesma se preocupa com a participação de todos os membros da comunidade escolar, além de estar sempre aberta ao diálogo”. Já a SECRETARIA GERAL respondeu que “em parte, porque as pessoas ainda não estão preparadas para trabalhar nessa perspectiva, mesmo assim a direção está sempre aberta ao diálogo”. É necessário o exercício e a criação de espaços e atividades que propiciem a participação no interior da escola.

Participação exige conhecimento, envolvimento, motivação, educação para participar, portanto, necessita-se criar, no âmbito da unidade escolar, instrumentos que incentivem a participação e a tomada de decisão.

Questionamos ainda sobre “o que tem contribuído de forma mais efetiva para que a gestão desta escola seja (ou não) democrática? Porquê?” As respostas a este questionamento foram as seguintes: para a PROFESSORA 2, o que tem contribuído nessa direção é “o respeito entre as pessoas, e na elaboração da Proposta Pedagógica envolvendo professores, alunos, funcionários e familiares dos alunos”, posição que é compartilhada pelas PROFESSORA 1 e 2, que apresentaram praticamente a mesma resposta. Para a Secretaria Geral, a gestão da escola é democrática em função da “organização, participação e a qualificação; são pontos fundamentais, pois favorecem um ambiente de trabalho satisfatório e produtivo”. Já a Coordenadora Pedagógica, destacou em sua resposta o seguinte: “para que a gestão seja mais democrática, faz-se necessário a participação de todos os que fazem a comunidade escolar, o que não acontece de forma satisfatória, talvez por falta de conhecimento”. Os depoimentos apresentam-se contraditórios, apontando a falta de conhecimento da comunidade escolar para construir coletivamente espaços mais participativos.

A percepção dos sujeitos quanto ao *Gestão Nota 10* é a de que, assim como qualquer outro programa, este apresenta pontos positivos e negativos. Os negativos mais destacados são três pontos: a sobrecarga de trabalho, a cobrança dos dados (expõe a figura do professor quando os dados são negativos) e a falta de autonomia. Já em relação aos pontos positivos foi considerado que trabalhar a sistemática é um aprendizado, fortalece a ação, e finalmente, há de convir que a gerência dos dados, toda a sua rede num banco de dados é interessante.

Em relação à falta de autonomia, procuramos perceber como ela acontece ou é possível a autonomia num espaço gerencialista. Sobre isso, houve divergências nas respostas apresentadas. A Gerente de Educação, discorda da Professora 1, quando afirma que o *Gestão Nota 10* proporcionou “a democratização, que o sindicato não aceita, que a gestão escolar se dá a partir da autonomia”. Mas logo a mesma representante entra em contradição quando destaca, como

ponto negativo, tanto a questão das Metas, que são definidas pelo IAS e não pelo município, como também a sistemática do *Gestão Nota 10* que, na sua visão, “apresenta muita burocracia, chegava a cansar e estressar os professores; os formulários e os instrumentos são repetitivos”.

A autonomia administrativa é uma das mais sobrecarregadas com o acúmulo de atividades advindos de fatores externos (parceria IAS, Políticas do MEC, programas locais e ampliação de contatos com a comunidade escolar) e internos (mudanças de procedimentos administrativos da GEED e das unidades Escolares), o que interfere em uma das dimensões da autonomia escolar. A autonomia administrativa delimita a autoridade do diretor sobre a comunidade escolar, decisões que pode tomar em matérias administrativas do tipo avaliar se o servidor tem perfil ou não para trabalhar na escola, e prazo para apresentação do PDE, prestação de contas, informações periódicas e relatórios a serem enviados para a Secretaria.

Tentando compreender a visão dos sujeitos em relação a este aspecto/dimensão da autonomia, questionamos também como eles avaliam a autonomia da escola após a implantação dos Programas do IAS, quais as implicações da parceria com o IAS para a autonomia (administrativa, financeira e pedagógica) na escola. Em relação a isso, as respostas foram distintas, como podemos observar abaixo:

É uma autonomia disfarçada que está por vir. É uma autonomia muito pequena, a financeira tem, mais não tanto. A pedagógica não tem como melhorar quando tem um professor e não se pode entregar, mas houve avanços. Do ponto de vista administrativo, a autonomia se restringe a tomar posições dentro do âmbito escolar. Não decisões externas. É uma autonomia seguida de condições quando você não tem condições de executar. (DIRETORA ESCOLAR 2009).

De forma harmônica, pois a parceria entre escola e família dá a sustentação a aprendizagem do aluno. (SECRETARIA GERAL 2009).

Oferece ao gestor condições para administrar com mais eficiência. (SECRETARIA GERAL 2009)

A Secretaria Geral por sua vez demonstra as implicações da parceria com o IAS em relação a autonomia escolar e remete o foco da resposta para a parceria escola e família, entendendo-a como uma relação harmônica e sem conflitos. De maneira contrária, a Professora 1 ressalta que a

Falta de autonomia é o segundo dos três pontos negativos por ordem crescente de importância. Os professores não gostam da sistemática trabalhada, se sentem vigiados. O que prevalece sempre é a opinião deles [dos gestores da GEED]. O que eles querem são dados satisfatórios. A pressão e o *estress* são ao extremo. Tudo tem que seguir a risca e não pode fugir. O supervisor faz o controle, é cobrado; o diretor também é cobrado.” (PROFESSORA 1 2009)

No dizer da coordenadora da geral da Rede Vencer,

O *Gestão Nota10* é o fortalecimento da gestão escolar, uma gestão de qualidade focada na autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Diretores competentes e

capacitados, autônomos, porém não independentes, pois fazem parte de uma rede. Autonomia é diferente de soberania, e o gestor tem que perceber que quanto mais autonomia, maior é o compromisso e a responsabilidade. Todo dia a escola precisa dar satisfação a comunidade.” (COORDENADORA GERAL 2009).

De uma forma contraditória os sujeitos apontam nos seus depoimentos de forma esclarecedores a necessidade da capacidade técnica dos sujeitos em provocar no espaço escolar a participação, e tomar as rédeas do poder de decisão junto a coletividade, seguindo um projeto definido pela a sua comunidade escolar.

É pertinente ressaltar que ao analisar a autonomia sobre no atual cenário, Cabral Neto enfatiza que ela

[...] é concebida como consentimento para construir, no setor público, uma cultura de empresa. A descentralização metarfosseia-se na medida em que deixa de ser o mecanismo fundante da gestão democrática para se reconfigurar em um crescente processo de desconcentração de funções e de responsabilidades, e não do poder de decisão. A participação transforma-se em técnica de gestão que funciona, essencialmente, como fator de coesão e consenso. Com isso, a organização e a administração escolares tornam-se despolitizadas e se apresentam como instrumentos técnico-rationais (auto) justificados e legitimados na base dos imperativos de modernização da reforma educativa. (CABRAL NETO, 2009, p. 201).

O diretor ou administrador escolar passou a ser chamado de Gestor escolar, e tem como função gerenciar a escola como se fosse uma empresa; dele se espera liderança total, responsabilidade, controle total sobre os resultados, sobre os funcionários, controle e criatividade sobre os recursos, visão de futuro para saber a hora certa de ir à busca de parceiros que possam colaborar financeiramente com a escola. A participação é representada neste contexto neoliberal como fator de coesão e consenso.

Em relação à autonomia Pedagógica, procuramos saber como ela se dá, haja vista a orientação de trabalho em rede, implantada pelo IAS. Segundo a Coordenadora da Rede Vencer, “a rede é um instrumento melhor ordenado, com prazos e metas, com o PPP e o PDE, o Plano de Ação. Todos os profissionais obedecem a uma rede. A Proposta Pedagógica foi construída por exigência da GEED para que as escolas passassem pelo processo de autorização.” Todavia, segundo a técnica responsável pelo acompanhamento dos PPP das escolas, estes foram feitos pelos gestores escolares, sem participação da comunidade, no gabinete. Poucos foram aprovados e alguns foram totalmente copiados de escolas da rede estadual. Em, 2008, foi feita uma revisão e deram um prazo de 30 dias para a (re)construção dos PPP.

Ao questionarmos se a escola possuía o PPP e, em caso afirmativo, como se deu o processo de sua construção, a Professora 1, respondeu positivamente:

[...] sim, a escola tem o PPP e foi construído através de estudos com a participação democrática envolvendo toda comunidade. O PPP da escola vem sendo implementado através de novos estudos, reformulação na tentativa de encontrar formas mais eficazes

em realizar a tarefa educativa.(PROFESSORA1 2009).

Segundo depoimento de outra representante da comunidade escolar, o processo de construção da proposta pedagógica da escola se deu

[...] com a participação da direção, supervisão, professores, funcionários, pais, alunos, expondo metas e objetivos comuns da escola. A escola tem o PPP, e sua construção se deu através de ação intencional no sentido de fazer realizar metas sobre o que queremos e como iremos fazer. (SECRETARIO GERAL 2009).

Essas informações contradizem as afirmações da Coordenadora de Gestão, apontando para um PPP construído numa perspectiva de envolvimento e participação da comunidade escolar.

O Projeto Político Pedagógico é um dos documentos mais importantes para os gestores que buscam democratizar as unidades escolares, e para desenvolver a sua elaboração, precisam contar com a participação de todos os segmentos da instituição, construindo sua própria identidade. Para Resende (2002, p.91) o Projeto Pedagógico resgata a identidade da escola e sua intencionalidade, além de revelar seus compromissos.

O Projeto Político pedagógico consiste em uma melhoria da autonomia, portanto, precisa ser construído por quem de fato conhece a sua realidade e necessidades, equipe pedagógica, equipe administrativa, pais e alunos. Outra leitura nesta mesma direção é apresentada por Marques, para quem

[...] a intencionalidade política traduzida em proposta pedagógica não é apenas constatativa ou descritiva, mas é constitutiva do ser da escola, que se define, assim, em sua especificidade e identidade, por se fazer elucidativa da vontade coletiva e relevante para os fins a que oferece as condições de se cumprirem. (MARQUES, 2002, p.9).

Segundo o art. 9º da LDB 9394/96, a Proposta Pedagógica da escola deve constar de:

- I – Uma filosofia que norteie o trabalho na Unidade de Ensino, sua implicação nas etapas da educação que oferece e na realidade local;
 - II – Metas, objetivos e diretrizes da Unidade de Ensino na ação educativa;
 - III – Currículo escolar elaborado em atendimento ao estabelecido nos programas de ensino do sistema municipal de educação, respeitando a unidade nacional;
 - IV – Mecanismos, instrumentos e processo de formação permanente dos profissionais em exercício na unidade de ensino;
 - V - Processos e avaliação da prática pedagógica e da aprendizagem dos alunos
 - VI – Cronograma geral das ações;
 - VII – Projetos especiais e específicos.
- Art. 15 – Compete à unidade de Ensino analisar os resultados da avaliação externa e se auto-avaliar, a partir desses resultados;
- Art. 17 – O desenvolvimento das políticas educacionais estabelecidas pela GEED será supervisionado pela superintendência escolar.

Diante disso, fica perceptível a distância que persiste entre o texto legal e a realidade de muitos sistemas e unidades escolares, cujos gestores ou não alcançam o sentido prático da participação democrática ou, se o alcançam, são pressionados e ou coniventes com práticas e

políticas que impedem ou viabilizam a democratização da vida institucional. O exemplo dos processos de construção dos PPP é sintomática. A participação e a autonomia deveriam ser as características principais na construção do Projeto político- pedagógico, portanto, um grande passo para os gestores elaborarem, implementarem e avaliarem o PPP escolar, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino. Esse é o espaço impar na política local, de construção coletiva, no interior das unidades escolares, de uma proposta curricular que possibilite a ação dos profissionais da rede municipal de ensino e a prevalência dos interesses e demandas da própria comunidade.

A Gestão democrática é a possibilidade de oferecer educação com qualidade social, a fim de que os sujeitos que educam e que se educam, possam usufruir de processos e de projetos político-pedagógicos transformadores, com reflexos *na e para* a vida pessoal e profissional. Na entrevista, a Professora 1, fala de sua insatisfação em relação as visitas e observação que os coordenadores pedagógicos realizam semanalmente:

Não gosto das visitas, acho um controle muito grande (o supervisor assistindo a aula), eu acho isso uma falta de respeito com o professor. [...] Ainda mais achar que as opiniões dele são as melhores. Agente é que sabe, todos são experientes, comprometidos e responsáveis antes das cobranças. Os bons resultados no IDEB, não é por conta dos programas. Os bons resultados é porque os professores são abençoados, o diretor e coordenador pedagógico são comprometidos, e as famílias são 90% preocupadas e acompanham, são pais esclarecidos e têm um nível econômico melhor, têm acesso a internet. Os programas colocados numa periferia não dão os mesmos resultados. (PROFESSORA1 2009).

Foi possível observar também, na fala da professora 1, que a preocupação maior não é com aprendizagem, mas com os dados, porque os dados vão ser enviados para o IAS e promovem a GEED.

Nunca, em toda história, os professores viram tanta pressão. A melhor professora de alfabetização ganhou o prêmio de ‘professor nota 10’, já umas tres vezes, mas saiu do Ensino Fundamental para Educação Infantil, por não aguentar preencher os quadros e os fluxos de aula. Ninguém tem vida própria depois da parceria: respira fluxo, se alimenta e come fluxo, sonha com fluxo. (PROFESSORA1 2009).

Segundo a Representante, essa sistemática “sobrecarrega a todos os profissionais da escola, estressa todos, professores, supervisor e diretores, pois terminam o ano letivo arrasados; ela não sabe como agüenta a pressão, todo tempo organizando e cruzando dados, pois estes tem que ‘bater tudo’ no final do bimestre, semestre e anualmente. “É uma trabalhadeira fora do normal. Por a escola ser a melhor em resultados, a diretora e a supervisora querem mostrar serviço. De tanta sobrecarga do trabalho, todos da escola vêm adoecendo”. (PROFESSORA1 2009).

Essa práxis desenvolvida na rede municipal de Mossoró suscitou processos de racionalização, levando a aumentar os controles e a burocratização, tendo em vista que os pacotes são totalmente planejados externamente, tornando perceptível que o ensino é regulamentado e fragmentado, cheio de tarefas. No dizer de Torres (*apud* CONTRERAS, 2002 , p.37), essa

prática institucional faz parte do “processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas tarefas que deverão realizar”.

Na concepção da Coordenadora de Gestão, não se constitui tarefa fácil para o profissional “ver os problemas e não ter autonomia para tomar decisões. Como por exemplo: o gestor não ter perfil para estar ali (e não poder colocar outra pessoa no lugar), mas permanece por ser um cargo político”.

Seguindo o roteiro de entrevista, questionamos aos entrevistados sobre como tem funcionado o conselho da escola e como se dá a participação dos sujeitos no CE. O depoimento da Professora 1, mostra que é “de maneira satisfatória e com a participação de todos que fazem parte da escola, visto que o conselho é uma instância de prática coletiva e decisiva no processo de construção de uma educação de qualidade”. A Professora 2 diz que o CE funciona “de forma coletiva, participativa e efetiva: professores, alunos, pessoal de apoio e pais”.

Segundo uma avaliação da atuação dos conselhos realizada pelas coordenadoras responsáveis pelo Departamento dos Conselhos Escolares (GEED), que assumiram o cargo no ano de 2009, elas afirmaram que, de 54 escolas da rede municipal de ensino com Conselhos Escolares, 90% não funcionam, pois estão com período de vigência vencido, não possuem o regimento interno e apresentam dificuldades para reunir os membros em assembléias; os gestores alegam não ter conhecimento de suas atribuições e não sabem a importância que representa um CE. Elas ainda afirmaram que, nas referidas escolas, os CE não asseguram mecanismos de participação efetiva e democrática das comunidades escolar e local na elaboração e execução de sua proposta pedagógica. E em relação ao aspecto financeiro, não apreciam a prestação de contas dos recursos financeiros aplicados. Não há representação dos segmentos eleitos, são os diretores quem indicam os representantes. Algumas reuniões não são registradas em ata. Os diretores alegam falta de tempo para reunir os representantes.

Ora, a democratização da escola envolve a construção da autonomia, da participação na tomada de decisões, que tem a ver com as expressões de poder, e que todos que fazem a escola tenham a oportunidade de participação. Ghanen destaca que “democratizar é a conquista do poder por quem não o tem” (*apud* LUCK, 2006, p. 58).

Assim, a busca pela democratização da Educação Básica pública sob a égide da lógica de mercado implementada pelo IAS, representa uma contradição a ser superada pelo atual sistema educacional de Mossoró, tendo em vista, que os dados analisados nesse sistema nos revelaram que as práticas educativas gerenciadas pelo SIASI, bem como os elementos coletados nas entrevistas, demonstram que existe um discurso ideológico de querer transformar a gestão gerencial em gestão democrática. Tanto nos documentos como nas falas dos principais condutores da política, percebemos a reafirmação de que houve uma melhoria da autonomia e da participação na gestão das unidades escolares do município de Mossoró.

Entretanto, a realidade demonstra a existência de um quadro em que os diretores ainda são nomeados e indicados por políticos; de CE que não funcionam adequadamente, com uma

limitadíssima atuação dos conselheiros, potenciais fortalecedores de uma atuação mais participativa; de distanciamento da autonomia de pensar o planejamento, organizar a sua rotina de aula. Em suma, um quadro que contraria o discurso e demonstram a falta de autonomia e de participação, constituindo-as em realidade ainda distante no sistema público de ensino de Mossoró.

A participação e a autonomia são elementos indispensáveis para tornar efetiva a prática democrática. Do contrário, as decisões e a criação das leis específicas ou de regulamentação da autonomia não passam de instrumentos legais inócuos, exigindo dos implementadores ou gestores da política educacional uma nova postura, uma nova cultura de gestão baseada na descentralização, valorizando técnicas que tornem a gestão compartilhada, respaldada no diálogo, na negociação, abolindo as práticas paternalista e clientelista, como as que ainda persistem no município de Mossoró.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRUCIO, F. L. **Impacto do modelo gerencial na administração pública** Um breve estudo sobre a experiência internacional recente. Cadernos ENAP. n. 10, 1998.
- ABRUCIO, F. L. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter. (Orgs.). **Reforma do Estado e Administração pública gerencial**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- ADRIÃO, T.; PERONI, V. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e Sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 137-166.
- ADRIÃO, T. e CAMARGO, R.B de. “A gestão democrática na Constituição Federal de 1988” In: Oliveira, R. P. de e ADRIÃO, T. (orgs.) **Gestão Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.
- ADRIÃO, T.; GARCIA, Teise e SOUZA, Silvana. **O Movimento Por “Escolas Eficazes”:** **Considerações Preliminares**. Artigo de circulação interna da Pesquisa Nacional. 2009.
- _____. **Público e privado na Educação: novos elementos para o debate**. In: Adrião; Theresa, Peroni: Vera (orgs.). São Paulo: Xamã, 2008, p.128.
- ARAÚJO, Suêlde de . **O caminho das pedras para gestão escolar: o papel do gestor na implementação do projeto político-pedagógico**. Dissertação de mestrado em Educação. Natal: PPGED/UFRN, 2008.
- CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e Gestão Educacional: cenários, princípios e estratégia. In FRANÇA, Magna e BEZERRA Maura C. (Orgs). **Sistema Nacional de Educação e o PNE (2011-2020): diálogos e perspectivas**. Brasília: Liber livro, 2009.
- _____. Responsabilização na Administração Pública: notas para uma discussão no campo da educação. In: FRANÇA, Magna e BEZERRA Maura C. (Orgs). **Sistema Nacional de Educação e o PNE (2011-2020): diálogos e perspectivas**. Brasília: Liber livro, 2009.
- BARROSO, João. A autonomia das escolas uma ficção necessária. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Lisboa, 17(2), 2004. pp. 49-83.
- GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José. E. (Org). **Município e Educação**. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 1993.

_____. (Orgs.) **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. 5ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da escola cidadã, v. 1).

GUTIERREZ, Gustavo L. **Por que é tão difícil participar?** São Paulo: Paulus, 2004.

LUCK, Heloísa, **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

MARQUES, Mário Osório. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 15ed. Campinas-SP: Papirus, 2002. pp. 143-156.

OFFE, Claus. Dominação de Classes e Sistema Político. Sobre a seletividade das instituições políticas. In: _____. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984, p. 140-177.

PRZEWORSKI, Adam. A Social-democracia como um fenômeno histórico. In: _____. **Capitalismo e Social-Democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SANTOS, Boaventura de S. **A globalização e a ciência sociais**. São Paulo: Cortez, 2002a.

SANTOS, Sandra R. R. dos. **Gestão Colegiada e Projeto Político e Pedagógico: Colégio Universitário de São Luís/MA – 1989 a 1997**. (Tese de Doutorado). Campinas-SP: UNICAMP, 2004.

Entrevistas Realizadas:

EX - GERENTE DA EDUCAÇÃO Representante I. Apartamento da mesma. Entrevistador Eugênia Morais de Albuquerque. Mossoró, 2010.

COORDENADORA DA REDE VENCER Representante II. Gerência executiva de Educação e Desporto. Entrevistador: Eugênia Morais de Albuquerque. Mossoró, 2009.

COORDENADORA DA GESTÃO Representante III. Gerência executiva de Educação e Desporto. Entrevistador: Eugênia Morais de Albuquerque. Mossoró, 2009.

COORDENADORA PEDAGÓGICA Representante V. Escola Municipal José Alves Sobrinho. Entrevistador: Eugênia Morais de Albuquerque. Mossoró, 2009.

DIRETORA Representante IV. Escola Municipal José Alves sobrinho. Entrevistador: Eugênia Morais de Albuquerque. Mossoró 2009.

PROFESSORA Representante VI. Escola Municipal José Alves Sobrinho. Entrevistador: Eugênia Morais de Albuquerque. Mossoró, 2009.

PROFESSORA Representante VII. Escola Municipal José Alves Sobrinho. Entrevistador: Eugênia Morais de Albuquerque. Mossoró, 2009.

Sites Consultados:

<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/> Acesso em 10/10/2008.

<http://senna.globo.com/institutoayrtonse>. Acesso em 30/08/08.

<http://www.prefeiturademossoro.com.br/2008/jom/jom23.pdf>. Jornal Oficial de Mossoró. Acesso em 28/02/2009.