

O papel da Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro na promoção de culturas inclusivas na gestão municipal¹

**Paula Alexandra Canas de Paiva Nazareth
Sandra Cordeiro de Melo**

Introdução

Os municípios são hoje, no Brasil, os principais entes responsáveis pela execução das políticas públicas ligadas às áreas sociais, notadamente, saúde e educação (Nazareth, 2007; 2008; 2011). Para que o planejamento e a implementação dessas políticas atinjam os objetivos propostos, é fundamental a formação e qualificação dos servidores que trabalham nas administrações locais. É aí que entra a importância do potencial da Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, ECG, como agente promotor de culturas de inclusão nos 91 municípios sob a jurisdição do TCE-RJ.

Conceitualmente, a dimensão das *culturas* representa o plano em que, internamente, são construídas as práticas discursivas, as justificativas, as crenças e tudo aquilo que, provavelmente, justificará a criação de políticas e a implementação destas (Santos *et al*, 2009). As culturas de inclusão supõem a participação do cidadão, sujeito de toda política, na definição das prioridades e nos processos de tomada de decisão, a partir de consultas à população, planejamento participativo, criação e manutenção de conselhos municipais, articulações intermunicipais e interinstitucionais, entre outros instrumentos. Para que as políticas adotadas pelas administrações dos municípios fluminenses sejam políticas para todos, as culturas de inclusão devem ser priorizadas.

Estas culturas podem ser promovidas por meio de cursos de formação em serviço, voltados para os servidores públicos, que ao trabalhar temas técnicos e operacionais, os ampliem e os tornem mais complexos, provocando os alunos – responsáveis pelo desenvolvimento e implementação das políticas públicas nos municípios – a refletir sobre as culturas de inclusão. A ECG já é promotora de boas práticas em gestão pública, por ser uma escola de órgão de controle que fundamenta suas ações nos princípios da transparência, da legalidade, da inovação, entre outros, o que se reflete na avaliação positiva de suas ações pelos alunos e na procura crescente dos servidores para participação em suas atividades.

A questão que se quer colocar é: como uma escola de governo com essas características pode repensar suas ações de maneira a fundamentar-se também nos princípios da inclusão, e que benefícios podem ser esperados, no que respeita a relação governo-cidadão? O trabalho apresenta as atividades da ECG e analisa seu alcance, sugerindo a oportunidade de uma inovação na sua estratégia de atuação pedagógica, por meio da incorporação dos princípios da inclusão ao conjunto de valores já presentes na cultura da Escola.

¹As opiniões expressas são de exclusiva responsabilidade das autoras.

Apresenta, com esse intuito, uma proposta de que esta inovação se dê pela complexificação do Projeto Incluir, conjunto de ações de acessibilidade para servidores com deficiência, com o objetivo, sendo esta uma ação experimental, de reformular o Projeto TCE-Escola Itinerante – uma parceria com os Municípios do Rio de Janeiro, elegendo o cidadão como sujeito central de toda política. A ampliação sugerida pretende uma visão mais complexa da inclusão, que não se limite ao universo das deficiências, mas contemple um âmbito maior da educação, por meio da inserção dos princípios da inclusão na formação dos docentes da ECG, servidores do TCE-RJ.

1 - Os municípios, agentes promotores das políticas públicas no Brasil

(Breve histórico do processo de descentralização)

Como resultado de um longo processo de descentralização política e fiscal, cujo marco fundamental é a Constituição de 88, os municípios brasileiros se tornaram os principais agentes promotores das políticas públicas, em especial as ligadas às áreas sociais². Ao garantir autonomia política a todos os entes federativos, fundamentada na ideia de que a descentralização das ações e a participação popular nas decisões eram o caminho para o fortalecimento da democracia, a Constituição aprovada em 1988 foi francamente descentralizadora e, para garantir o financiamento necessário às ações governamentais em cada esfera de governo, definiu com precisão a repartição das competências tributárias, exclusivas e comuns, além de adequar o esquema de partilha intergovernamental de recursos então existente às novas orientações do modelo federativo pactuado.

Apesar de considerar a prestação dos serviços de forma descentralizada essencial para melhorar a provisão dos bens e serviços públicos, especialmente nas chamadas áreas sociais, com base no princípio da universalidade – definindo a educação, a saúde e a habitação, entre outros, como direitos dos cidadãos e sua garantia um dever do estado³ – o texto constitucional não logrou definir, com a mesma precisão com que define as receitas, a parcela de responsabilidade de cada ente federativo pelos encargos.

Em virtude das dificuldades de articulação política, prevaleceu o formato das competências concorrentes para a maior parte das políticas sociais brasileiras, estando qualquer ente federativo constitucionalmente autorizado a implementar programas nas áreas de saúde, educação, assistência social, habitação e saneamento e, simetricamente, nenhum ente federativo constitucionalmente obrigado a implementar programas nestas áreas⁴.

² A Constituição garantiu mais receitas e conferiu novas atribuições e responsabilidades aos Municípios brasileiros. Este movimento veio sendo aprofundado desde então, pelas reformas constitucionais e legais que se seguiram, o que permite caracterizá-lo como um verdadeiro processo de “municipalização” (Prado, 2001). Ver Nazareth para discussão sobre o tema (2007; 2011).

³ São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. (CF/88, art. 6º).

⁴ Diversos autores avaliam que a Constituição de 1988 descentralizou receita, mas não encargos. Ver Nazareth (2007). Segundo Arretche (2004), as propostas para combinar descentralização fiscal com descentralização de competências foram estrategicamente derrotadas na Assembleia Nacional Constituinte. A distribuição prevalecente seria propícia para produzir os efeitos esperados pela literatura sobre federalismo e políticas públicas: superposição de ações; desigualdades territoriais na provisão de serviços; e mínimos denominadores comuns nas políticas nacionais. Estes efeitos, por sua vez, são derivados dos limites à coordenação nacional das políticas (Arretche, 2004).

Ao longo dos anos 90, acompanhando os movimentos mundiais de globalização e de emergência da democracia como forma dominante de regime político, sucederam-se reformas estruturais: abertura da economia ao comércio internacional; o fim de monopólios estatais; a privatização de empresas públicas em todos os níveis de governo; as reformas da administração e da gestão pública; o controle da inflação com a introdução de nova moeda estável, o real, entre tantas outras mudanças (Bresser-Pereira, 2002).

Neste novo contexto, os serviços passam a ser tratados de forma cada vez mais descentralizada. Apesar do aumento dos volumes de recursos progressivamente incorporados aos orçamentos municipais, no contexto de crise fiscal, intensificou-se a necessidade de recursos financeiros adicionais em todas as esferas de governo e, conseqüentemente, alimentaram-se as disputas federativas.

Assim, desde os anos 1990, aumentaram as vinculações das receitas por meio de nova legislação que foi sendo aprovada, afetando a autonomia de gasto e o estabelecimento de prioridades localmente: na educação, apesar da Constituição já ter estabelecido a vinculação de 25% da receita de impostos e transferências, emendas posteriores aprovaram a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996, e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2006; na saúde, com a Emenda nº 29/00; e com a criação dos Fundos de Combate à Pobreza nos Estados (que reduzem os repasses de ICMS), entre outros. Além disso, a partir de 1995, a União passou a ampliar as transferências voluntárias de recursos a estados e municípios, vinculados ao financiamento de obras ou à prestação de serviços (Nazareth, 2007).

O resultado é que as receitas transferidas com o objetivo de equalizar os recursos disponíveis para financiar o processo de municipalização dos gastos sociais, em especial nas áreas da educação e da saúde, foram sendo crescentemente vinculadas a despesas daquelas funções, limitando a autonomia sobre gastos, restringindo a discricionariedade dos governos e agravando as tensões no equilíbrio federativo⁵.

Nesse processo, as atribuições dos municípios foram se tornando mais complexas e diversificadas, forçando o equacionamento da questão do financiamento das ações governamentais locais, cruciais para o desenvolvimento urbano, evidenciando a importância da capacidade técnica, de gestão, para um adequado planejamento e efetiva implementação das políticas públicas, conformando o contexto federativo em que estão inseridos os municípios e a sua realidade atual.

⁵ Nazareth (2007). Apesar das dificuldades enfrentadas pelas prefeituras para aumentar suas receitas próprias, derivadas da natureza dos tributos locais, registra-se, desde 1988, um incremento significativo da arrecadação tributária municipal no Brasil, e que resulta, principalmente, de investimentos na melhoria da administração tributária dos governos locais e das exigências introduzidas pela Lei de Responsabilidade Fiscal, aprovada em 2000. Não obstante, em 2010, a arrecadação direta do conjunto dos municípios brasileiros representou 2,12% do PIB nacional (equivalente a 11,9% do total arrecadado por todas as esferas), enquanto a receita final disponível para os municípios, que resulta da operação do sistema de transferências intergovernamentais, chegou a 6,42% do PIB (ou 18,3% da carga tributária total). (Afonso, J.R., 2011).

No estado do Rio de Janeiro, o cenário em que se inserem os municípios é adicionalmente determinado pela emergência do petróleo como fator dinamizador da economia fluminense, que permitiu a reversão da trajetória de crise em que o Estado esteve mergulhado ao longo do século XX⁶, a partir das mudanças na legislação que regulava as atividades de exploração do petróleo e do gás natural, ocorridas na segunda metade da década de 1990.

A exploração desses recursos naturais vem produzindo reflexos nas atividades econômicas e na distribuição da população no território estadual e, ao mesmo tempo, impactos expressivos nas finanças públicas do estado e de seus municípios, por meio das compensações financeiras pagas pelas empresas concessionárias aos entes federativos. Em virtude das regras de rateio, no entanto, tais impactos são diferenciados, afetando de forma desigual os municípios e contribuindo para tornar ainda mais complexo o sistema fiscal fluminense e brasileiro.

2 - Divisão de encargos no arranjo federativo brasileiro

Não obstante as características peculiares do arranjo federativo brasileiro e a elevada autonomia, já mencionada, observa-se que a divisão de competências tributárias que hoje prevalece no país segue, em larga medida, as prescrições da teoria tradicional - como a competência de arrecadação do imposto sobre a renda atribuída ao governo central e do imposto sobre a propriedade imobiliária aos governos municipais (subnacionais). A competência do principal imposto nacional, o imposto sobre o consumo, atribuída no Brasil aos governos estaduais, constitui importante exceção relativamente à distribuição “ideal” de competências e se justifica pela complexidade do arranjo brasileiro, que possui três esferas de governo.

Quanto à atual divisão de encargos, é possível constatar que os governos subnacionais têm responsabilidade predominante em relação ao total dos gastos com pessoal (ativo), à compra de bens e serviços de custeio e, principalmente, a investimentos, em consonância com a estratégia descentralizadora. A soma dessas despesas – pessoal ativo, outras despesas correntes, incluindo material de consumo e serviços de terceiros, e investimentos – consumiu 96% do orçamento dos municípios brasileiros em 2009 e 91% dos orçamentos estaduais⁷.

O governo central (federal) responde pela maior parte do pagamento de juros e encargos da dívida pública – em 2009, 86% do total pago por todas as esferas – e pela maior parte do pagamento de benefícios assistenciais e previdenciários: 71% do total pago a servidores inativos em 2009, enquanto estados e municípios dispenderam 72% do total pago no país ao pessoal civil, militar e respectivas obrigações patronais.

⁶ Evidenciada na perda de competitividade industrial e da posição relativa do Rio de Janeiro na produção nacional. Ver Nazareth (2007).

⁷ Dados da Secretaria do Tesouro Nacional (2009).
(http://www.tesouro.fazenda.gov.br/hp/downloads/lei_responsabilidade/Portaria_365.pdf.)

A divisão da despesa por função, entre os três níveis de governo – nacional, estadual e municipal – é presidida pela lógica da eficiência alocativa acompanhando em grande medida, a exemplo do que ocorre com as competências tributárias, as recomendações da teoria do federalismo fiscal e os arranjos prevalentes em outros países federativos, na direção da descentralização (Nazareth, 2007).

Na área social, a divisão de atribuições entre as esferas de governos apresenta expressiva diversidade entre as experiências federativas, identificando-se tendências de concentração das responsabilidades sobre a previdência social e as políticas de administração financeira, desenvolvimento econômico e emprego (e desemprego) nos governos centrais, que desempenham também, em geral, papel central na formulação e financiamento dos programas da área de assistência social, ficando a execução, em muitos países, a cargo dos governos locais. Na educação e na saúde, o padrão predominante é de responsabilidades concorrentes entre os níveis de governo (Ter-Minassian (1997).

Em sintonia com a lógica da teoria do federalismo fiscal e com as tendências observadas nos demais países federais, os dados relativos a 2009, consolidados pela Secretaria do Tesouro Nacional, mostram que coube ao governo federal brasileiro maior parcela de responsabilidade pela despesa com o ensino superior (71%), defesa nacional (100%), previdência social (81%), trabalho (94%) e ciência e tecnologia (72%) e agricultura (69%).

Os governos estaduais assumiram, historicamente, o ensino médio. Em 2009, responderam por 93% do custo total desse nível de ensino e por 79% do que foi gasto com a segurança pública no país, além de pagarem a maior parte dos gastos com os direitos da cidadania (74%). Os governos municipais brasileiros, considerados em seu conjunto, se responsabilizaram pelos gastos com ensino fundamental (59%) e educação infantil (97%), urbanismo (74%) e saneamento (53%, predominantemente em saneamento básico urbano).

Em alguns casos, porém, observam-se aqui, assim como em outros países federais, superposição e duplicidade de atribuições, ambiguidades na distribuição de responsabilidades e/ou ainda “vácuos” na prestação dos serviços que redundam na ineficiência ou insuficiência na provisão de bens e serviços e na execução das políticas públicas, e permitem concluir pela ocorrência do fenômeno da “municipalização por ausência”, especialmente em algumas áreas sociais ⁸.

Funções de governo como transporte – na qual a União se encarrega de financiar e manter rodovias maiores e interestaduais, enquanto os estados cuidam de suas rodovias e os municípios são responsáveis pelo transporte urbano –, saneamento e saúde são de responsabilidade dos três níveis de governo (muito embora esta última constitua caso particular, dada a existência de um sistema articulado, com comando único em cada esfera, o Sistema Único de Saúde – SUS) (Nazareth, 2007).

⁸ A descentralização na política habitacional brasileira constituiria um “caso exemplar de descentralização espontânea ou por ausência”, por meio do qual estados e municípios foram desenvolvendo políticas próprias e assumindo responsabilidades por decisões sobre programas e seu funcionamento na medida em que o governo federal foi perdendo a capacidade de ação (Almeida, 1995).

3 - Enfrentando a desigualdade e heterogeneidade – a importância de fortalecimento da capacidade institucional dos governos locais

Como se discutiu na seção anterior, a distribuição de encargos na federação brasileira segue, de modo geral, as recomendações da teoria tradicional do federalismo fiscal. Dependendo da natureza dos bens públicos e de seus efeitos sobre o “estoque de capital humano” do país – e por consequência sobre as perspectivas de crescimento de longo prazo –, no entanto, como advertem os próprios teóricos do federalismo fiscal, as considerações de caráter alocativo, que recomendam a descentralização da provisão dos bens com base nos ganhos de eficiência esperados, podem conflitar com os objetivos das atribuições distributiva e estabilizadora dos governos e, ainda, ser prejudicadas, na prática, por constrangimentos de ordem institucional.

Tais constrangimentos, em muitos casos, estão associados a problemas decorrentes de uma “fraca” capacidade administrativa dos governos locais para a formulação e execução das políticas, o que inclui deficiências de gestão e de controle, com pouca transparência e elevada incidência de corrupção, além de problemas de tamanho das localidades que dificultam o sucesso na implementação de políticas descentralizadoras (Ter-Minassian, 1997:5).

A capacidade dos governos subnacionais de ofertar bens e serviços públicos a seus habitantes, efetivamente, e segundo reconhece a teoria, pode variar consideravelmente entre jurisdições, com resultados “indesejados”, como migrações internas e pressões políticas e sociais insustentáveis, especialmente em grandes países, caracterizados por substanciais disparidades regionais de recursos produtivos e renda, como é o caso do Brasil ⁹.

De fato, combinam-se a heterogeneidade geográfica e territorial em um país de dimensões continentais com distribuição muito irregular de uma população numerosa (altamente concentrada em poucos municípios de grande porte, mas dividida em um grande número de municípios de pequeno porte) e a heterogeneidade socioeconômica, decorrente da expressiva concentração da geração de valor e renda em espaços específicos do território.

Evidências dessas disparidades são encontradas no exame dos dados relativos ao produto interno bruto por estado, município ou região, e em diversos indicadores das condições de vida e desenvolvimento no Brasil, como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que comprovam a concentração de riqueza nas regiões Sul e Sudeste, vis-à-vis a pobreza reinante nas demais regiões, especialmente as do Norte e Nordeste. As disparidades regionais e individuais repercutem em todos os setores do país, com reflexos no acesso diferenciado da população a bens e produtos e a serviços públicos.

A heterogeneidade característica do país se manifesta ainda nas diferentes capacidades políticas, financeiras e administrativas de estados e municípios, que conformam as perspectivas de implementação bem-sucedida de políticas sociais voltadas para a inclusão social, a redistribuição da renda e a redução das iniquidades estruturais.

⁹ O que leva Ter-Minassian (1997:5) a concluir que, nesse caso, “there can be even significant efficiency costs from the decentralization of these types of expenditures”.

A este quadro de profundas desigualdades corresponde uma significativa heterogeneidade na capacidade de financiamento das ações governamentais. Nas regiões e municipalidades em que são maiores as necessidades e demandas por bens e serviços públicos, onde a intervenção governamental para provisão desses serviços é fundamental para garantir condições mínimas de bem-estar social a populações desprovidas de renda, a capacidade de arrecadação de recursos dos governos locais é muitas vezes limitada e proporcionalmente muito menor do que das cidades mais desenvolvidas, em razão da limitação das bases econômicas.

Para contornar essas diferenças, o desenho ideal de um sistema de financiamento, dentro da Federação, impõe adequar a disponibilidade de recursos às demandas sociais de cada localidade, ou seja, promover uma redistribuição dos recursos, entre os níveis de governo – vertical – e dentro de cada um – horizontal –, que seja compatível com a correspondente atribuição de responsabilidades e encargos visando o atendimento das demandas sociais.

Embora não seja muito diferente do que se verifica em outros países, especialmente naqueles que também possuem grandes dimensões e contrastes, o atual desenho dos sistemas brasileiros de competências tributárias e de partilha de recursos não favorece a redução das desigualdades no país, mas, pelo contrário, agrava-as, penalizando os municípios mais populosos, acirrando as tensões federativas e prejudicando a capacidade de alcance dos objetivos de crescimento e desenvolvimento econômico da nação, respeitado o princípio da equidade fiscal.

No Rio de Janeiro, a existência de municípios metropolitanos com elevada densidade demográfica e inúmeras carências ligadas à urbanização desordenada, representa um desafio à gestão municipal. De fato, como se procurou evidenciar, o avanço do processo de descentralização resultou em que a maior parte das políticas sociais são executadas atualmente, no Brasil, pelos governos municipais, realidade que impõe aperfeiçoar a capacidade das administrações públicas de planejarem e implementarem ações voltadas para o atendimento das demandas sociais, do desenvolvimento urbano e para a redução da pobreza e das desigualdades sociais.

O debate atual está voltado para a melhoria da qualidade do gasto e da tributação no Brasil. A preocupação com a eficácia e eficiência do gasto público reforça a necessidade de estruturação das administrações municipais brasileiras, por meio do aprimoramento da capacidade institucional necessária para que possam assumir um papel de relevo na promoção do desenvolvimento e viabilizar o aproveitamento das oportunidades que se abrem em um momento econômico favorável ao país, que vem se traduzindo na atração de grandes investimentos, inclusive estrangeiros.

De fato, para assegurar que o ciclo de planejamento, gestão, monitoramento e avaliação das políticas públicas e dos programas e projetos governamentais seja cumprido e alcance os resultados desejados, as prefeituras municipais precisam contar com uma estrutura administrativa alinhada com os seus objetivos institucionais e estratégicos.

Para tanto, devem investir em seu quadro de pessoal, na capacitação continuada dos servidores para o desenvolvimento de competências individuais e institucionais, no fortalecimento das instâncias de planejamento e articulação com as demais esferas e atores sociais, no tratamento das informações e em sua disponibilização. Além disso, tais instrumentos são fundamentais para garantir a transparência necessária para o exercício de uma gestão democrática e para o aperfeiçoamento do controle social (Nazareth, 2008).

Como se pode constatar, os temas da transparência, do investimento em capital humano, controle social e participação popular estão no centro desse debate. Os mecanismos tradicionais de controle revelam-se insuficientes para lidar com a crescente flexibilização e descentralização das ações e serviços públicos, abrindo espaço para um maior envolvimento da sociedade no planejamento e no controle - individualmente, por meio de entidades, associações e conselhos ou ainda por intermédio dos partidos políticos - de modo a prevenir o desperdício no uso dos recursos colocados à disposição do Estado e proporcionar a concretização de ações e políticas inclusivas, que considerem todos os cidadãos.

E nesse contexto, para que as políticas públicas atinjam os objetivos propostos, a partir do aperfeiçoamento do diálogo entre a sociedade e o poder público, é fundamental a formação e qualificação dos servidores que trabalham nas administrações locais. E, neste aspecto, sobressai o potencial das escolas de governo¹⁰ como agentes de formação nas áreas da gestão pública e de incentivadores de boas práticas na administração.

4 – O papel das escolas de governo como agentes de formação

A Constituição determinou à União, aos Estados e ao Distrito Federal que mantenham “escolas de governo para formação e aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira”¹¹. Ademais, a melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão e o desenvolvimento permanente do servidor público para dar conta dos crescentes desafios, são objetivos contemplados na Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, instituída em 2006 no Brasil¹².

De acordo com as diretrizes que nortearam a adoção dessa política, as escolas de governos são as instituições destinadas, precipuamente, à formação e ao desenvolvimento de servidores públicos, incluídas na estrutura da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Também no âmbito estadual, tais escolas têm a responsabilidade de aperfeiçoar a educação de servidores para o atingimento da missão das organizações públicas apreciadas sob o prisma da economicidade, da eficiência, da efetividade e da boa gestão de suas práticas.

¹⁰ São 192 Escolas de Governo assim distribuídas: 92 Estaduais (48%), 54 Federais (28%) e 46 Municipais (24%) – o nível municipal concentra 49% de todos os servidores públicos, segundo levantamento do IPEA. Dados coletados do Relatório do IX Encontro Nacional das Escolas de Governo. ENAP, 2012.

¹¹ Ver CF/88, parágrafo 2º do artigo 3, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998.

¹² Decreto nº 5.707, de 23/02/2006.

A capacitação de servidores públicos, no entanto, não é uma preocupação inaugurada pela Constituição de 88, pois a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), na década de 30, foi um marco no processo de profissionalização e qualificação do serviço público. O Instituto Rio Branco (IRB), em 1945, a Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE), em 1953, e a Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP), em 1954, foram as primeiras instituições públicas criadas para a qualificação profissional de segmentos do funcionalismo público. No âmbito do Poder Executivo Federal, nas décadas seguintes, foram criadas outras escolas setoriais, isto é, voltadas à capacitação de parcelas específicas do serviço público.

É importante salientar que o papel das escolas de governo será definido, cada vez mais, no contexto das reformas gerenciais do setor público, na sua contribuição para a formação de novos profissionais que se engajem na ampliação do processo de participação social para o desenvolvimento de políticas públicas inclusivas. As políticas públicas de desenvolvimento baseadas em cidadãos ativos e na inclusão sociopolítica e econômica se tornam essenciais (Santos, in Kanaane, *et al.*, 2010:4).

As escolas de governo baseiam-se em princípios como os da legalidade, da transparência, da eficácia e da competência. Hoje, o grande desafio destas escolas é articular a gestão da educação para o trabalho com o referencial de competências. Isso significa pensar como usar a noção de competência para alimentar a definição das necessidades de capacitação. Pelo fato de se tornar referencial para a gestão de pessoas no setor público, a gestão por competências cria a necessidade de revisitar processos e formas de administrar o quadro de servidores¹³.

Em que pese a sua importância para os governos, vale destacar que muitas destas escolas não se limitam a oferecer formação aos servidores das instituições públicas às quais estão vinculadas, podendo o alcance de suas ações se estender a servidores de outros órgãos ou entidades públicas e até mesmo a cidadãos, não servidores.

Para os fins a que se propõe o presente trabalho, a questão que se coloca é: como escolas de governo, com tais características e orientadas para o atendimento dos interesses da administração pública, podem repensar suas ações de maneira a fundamentarem-se também nos princípios da inclusão, e que benefícios podem ser esperados, no que diz respeito à relação governo-cidadão?

Buscando responder a essa questão, a próxima seção discute os princípios da inclusão como estão sendo aqui considerados. A partir dessa conceituação, as próximas seções avançam na reflexão sobre a possibilidade de agregar estes princípios às ações educacionais de uma escola de governo – a Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, ECG.

¹³ A gestão por competências tornou-se referencial para a gestão de pessoas do setor público federal desde o estabelecimento da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal. Mas o conceito de competência possui respaldo internacional e vem sendo assumido como a oportunidade de aproximação entre a educação e o mundo do trabalho, fazendo do trabalho um princípio educativo. Essa perspectiva é importantíssima, pois significa que o cotidiano do trabalhador orienta a construção das necessidades de capacitação e formação no plano institucional.

5 - Os princípios da inclusão – uma conceituação

A crescente participação social no desenvolvimento das políticas públicas se alinha aos ideais de inclusão, sendo esta entendida como um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade (Santos, 2003:81).

Conceitualmente, a inclusão é entendida nas dimensões das culturas, políticas e práticas, que por serem complementares entre si, representam a ideia de omnilética. Este neologismo se define como uma maneira totalizante de compreender as diferenças como partes de um quadro maior, caracterizado por suas dimensões culturais, políticas e práticas em uma relação ao mesmo tempo complexa¹⁴ e dialética (Santos, 2012: mimeo).

A dimensão das culturas representa o plano em que, internamente, são construídas as práticas discursivas, as crenças e tudo aquilo que, provavelmente, justificará a criação de políticas e a implementação destas (Santos, M. *et al.*, 2009). As culturas de inclusão supõem a participação do cidadão, sujeito de toda política, na definição das prioridades e nos processos de tomada de decisão, a partir de consultas à população, planejamento participativo, criação e manutenção de conselhos municipais, articulações intermunicipais e interinstitucionais, entre outros instrumentos.

A dimensão das políticas representa as normas, leis, regras, convenções, deliberações, atos, que objetiva ou subjetivamente, refletem os valores compartilhados por uma determinada sociedade. Tais políticas buscam organizar as culturas para que estas possam ser colocadas em prática. As políticas se apresentam mais ou menos participativas, à medida que consideram culturas mais ou menos inclusivas. Considerando que as políticas públicas são disposições, medidas e procedimentos que traduzem a orientação política do Estado e regulam as atividades governamentais relacionadas às tarefas de interesse público, e ainda, que refletem a ação intencional do Estado junto à sociedade, (Santos, in Kanaane, *et al.*, 2010) quanto mais alinhadas estiverem aos anseios e necessidades do cidadão, e aos ideais de participação, mais chances elas têm de se efetivarem e causarem o efeito planejado.

A dimensão das práticas representa a concretização das culturas e das políticas, visto que as ações adotadas por um governo se basearão, fortemente, na concretização de suas políticas. Por exemplo, é na elaboração do Plano Diretor que se atualizam as demandas apontadas pelas unidades técnicas e pela sociedade civil, aferidas com a capacidade de oferta, o que abrange as restrições orçamentárias e a própria capacidade de gestão. O Plano Diretor resulta da leitura desse diagnóstico, e aponta as diretrizes para o desenvolvimento integrado das políticas públicas, além de estabelecer diretrizes para o desenvolvimento econômico (Kanaane, *et al.*, 2010:59).

¹⁴ No paradigma do pensamento complexo, como acentua Morin, o conflito, a contradição, a incerteza, não são elementos a serem eliminados por meio de explicações, mas, ao contrário, são elementos que deem fazer parte da concepção e percepção da realidade (Aguiar, 2005:34).

Acreditamos que as culturas de inclusão devem ser priorizadas para que as políticas adotadas pelos governos sejam concretizadas como políticas para todos. Estas culturas podem ser promovidas por meio de cursos de formação em serviço, voltados para os servidores públicos, que ao trabalhar temas técnicos e operacionais, os ampliem e os tornem complexos, provocando os alunos, responsáveis pelas práticas de desenvolvimento e implementação das políticas públicas, a refletir sobre tais culturas.

6 – Formação em Serviço - a experiência da Escola de Contas e Gestão do TCE-RJ

O Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, TCE-RJ, exerce as atividades de controle externo no âmbito da administração pública do estado e dos noventa e um municípios do interior do estado do Rio, verificando a legalidade (observância à norma legal), a legitimidade (observância ao interesse público e à moralidade administrativa) e a economicidade (observância aos princípios de conveniência e eficiência na gestão de recursos públicos) dos atos, e o desempenho dos órgãos e entidades por ele fiscalizados¹⁵.

Em 1992, o TCE-RJ criou, em sua estrutura, o Instituto Serzedello Corrêa (ISE), voltado para a realização de atividades educacionais, tais como cursos de treinamento e aperfeiçoamento, seminários, trabalhos e pesquisas sobre questões relacionadas às técnicas de controle da administração pública. Em 2005, o ISE foi transformado na Escola de Contas e Gestão – ECG, com a missão de promover ensino e pesquisa na área de gestão pública, voltados para o desenvolvimento e a difusão de conhecimento, modelos e metodologias comprometidas com inovação, transparência, responsabilização, melhoria de desempenho e do controle governamental, em consonância com as expectativas e necessidades da sociedade.¹⁶

A ECG ampliou, aprofundou e inovou o trabalho realizado pelo ISE e passou a investir, também, em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, por meio de convênios com instituições superiores de ensino. Em 2006, o Decreto nº 40.367 reconheceu a ECG como integrante do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro e, em 2009, a partir de solicitação encaminhada ao Conselho Estadual de Educação, a Escola foi credenciada para oferecer dois cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, em nível de especialização¹⁷.

As atividades realizadas pela ECG são orientadas pelo Plano Anual de Formação e Capacitação – PAFC, submetido à aprovação do Conselho Superior da Escola, formado pelos Conselheiros do TCE-RJ e presidido pelo Conselheiro que exerce a Presidência do TCE-RJ e estão reunidas em quatro programas, desenvolvidos com suportes didático-pedagógico, administrativos e logísticos.

¹⁵ O único município que não é da jurisdição do TCE é o Município do Rio de Janeiro, capital do Estado, que constitui uma exceção por possuir um Tribunal de Contas próprio, TCM-RJ, desde 1980. (www.tce.rj.gov.br).

¹⁶ A Lei estadual nº 4.577, de 12 de julho de 2005 autorizou a criação da ECG, regulamentada pela Deliberação TCE-RJ nº 231, de 30 de agosto de 2005, publicada no Diário Oficial do Estado do RJ em 29 de setembro de 2005.

¹⁷ Ver Parecer nº 057, de 26.05.09, do Conselho Estadual de Educação.

O Programa de Capacitação abrange palestras, seminários, oficinas, encontros técnicos e cursos de curta e média duração com conteúdo voltado para o aprimoramento das atividades profissionais e técnicas, atividades regularmente realizadas na sede da ECG, em Niterói, e nas salas de aula localizadas na sede do TCE-RJ, na cidade do Rio. Além disso, também contempla o Projeto TCE-Escola Itinerante: uma parceria com os municípios do Rio de Janeiro, que oferece palestras e cursos de curta e média duração no interior do Estado, em municípios-pólo escolhidos nas diferentes regiões¹⁸.

O Programa de Formação desenvolve cursos de formação em nível de Pós-Graduação. Como já mencionado, desde o seu credenciamento pelo Conselho Estadual de Educação, a ECG oferece e certifica dois cursos de Pós-Graduação *lato sensu*: Especialização em Gestão Pública e Controle Externo, voltada para os servidores do TCE-RJ, e Especialização em Gestão Pública Municipal, voltada para os servidores efetivos, do quadro permanente, dos 91 municípios sob a jurisdição do TCE-RJ. O programa abrange também cursos de natureza formativa/acadêmica oferecidos por instituições de ensino superior e proporcionados pelo TCE-RJ e o custeio de bolsas de estudos a seus servidores para cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

O Programa de Estudos e Pesquisas engloba publicações e atividades acadêmicas relativas a estudos, pesquisas e produções científicas, como a Revista Síntese, que divulga artigos e monografias de servidores do TCE e especialistas em diferentes áreas da Administração Pública, e a coleção Edições Seriadas – ECG. Compreende, ainda, a realização de encontros técnicos (como os do Projeto Tardes do Saber, que tem por objetivo compartilhar conhecimentos e experiências adquiridos pelos técnicos do Tribunal em cursos, seminários, palestras) e a promoção dos Prêmios Melhores Práticas (reconhecimento de experiências inovadoras nas diversas áreas da administração pública) e Ministro Gama Filho (concurso anual de monografias sobre temas da área da gestão pública).

O Programa de Gestão e Disseminação da Informação consiste em levantar, estabelecer e implementar os ciclos de informação necessários para apoiar os processos-chave do TCE-RJ. Inclui a coleta e divulgação da legislação municipal pertinente às atividades de controle, pela Biblioteca, que tem extenso acervo pertinente aos temas da gestão pública e disponibiliza o acesso em sua página na internet (www.ecg.tce.rj.gov.br). Oferece ainda, o serviço denominado Disseminação Seletiva da Informação (DSI), que atua de forma dinâmica, oferecendo aos usuários, servidores do TCE-RJ, periodicamente e com base em um prévio cadastramento dos temas de seu interesse, informação atualizada, personalizada e relevante para o exercício de suas atividades.

Para apoiar estes programas, a ECG conta com uma assessoria pedagógica que orienta e desenvolve ações que promovem o aperfeiçoamento pedagógico permanente do corpo docente, integrado majoritariamente por técnicos e servidores do próprio Tribunal, através de cursos de formação de professores, reuniões de acompanhamento docente e parceria na elaboração do planejamento dos cursos e do material didático.

¹⁸ Os 91 municípios jurisdicionados foram divididos em 5 regiões: Metropolitana, Norte e Noroeste, Lagos, Serrana e Sul Fluminense.

Reforçando sua orientação acadêmica, em 2011, a Escola organizou as suas atividades de formação e capacitação em Eixos Temáticos: Auditoria e fiscalização, Análise Técnica e Contábil, Análise Jurídica, Administração e Gerência, Sistemas, Instrumental e Formação de Professores. Cada eixo reúne os cursos afins, assim como grupos de interesse para o desenvolvimento de estudos e pesquisas. Esta estruturação estabelece um modelo no qual temáticas centrais balizam o agrupamento das atividades de formação e capacitação, proporcionando grupos de conhecimentos. Estes grupos ou linhas, nas instituições acadêmicas, são as unidades de produção de conhecimento, por reunirem estudos, pesquisas, atividades de extensão e de publicação.

Entendemos que o eixo temático Formação de Professores seja o espaço para promover reflexões sobre culturas, políticas e práticas de inclusão, na medida em que destes cursos participam os que atuarão como docentes nos cursos de formação voltados para servidores municipais, levando informações técnicas e orientações àqueles que elaborarão e desenvolverão políticas públicas municipais. São exemplos de cursos ofertados neste eixo: Didática para Docentes, Introdução à Avaliação, Construção de Instrumentos de Avaliação, além de outros.

Com o intuito de ampliar as discussões sobre os temas relacionados à educação corporativa e gestão pública, a ECG passou, nos últimos anos, a integrar diversas redes: a Rede Nacional de Escolas de Governo, coordenada pela ENAP; a Rede de Escolas e Institutos Governamentais em Assuntos Públicos (REIGAP), vinculada ao Centro Latinoamericano de la Administración para el Desarrollo (CLAD); e o Grupo Temático de Educação Corporativa dos Tribunais de Contas do Brasil, criado no âmbito do Programa de Modernização do Sistema de Controle Externo dos Estados e Municípios Brasileiros¹⁹.

A preocupação do TCE-RJ com o fortalecimento da cidadania e do controle social também se reflete pela participação da Escola em atividades de capacitação de membros da sociedade civil, por meio de palestras e cursos ministrados pelos seus docentes nos Encontros de Controle Social e no Programa de Fortalecimento da Gestão Pública, iniciativas do Grupo de Trabalho do Controle Social (GTCS), formado por representantes de entidades governamentais da União, do Estado e do Município do Rio de Janeiro²⁰, entre os quais o TCE-RJ, visando à definição de estratégias e à implementação de ações conjuntas para o fomento do controle social no Estado do Rio de Janeiro, no que se refere ao acompanhamento dos ingressos e da aplicação dos recursos públicos.

¹⁹ O Promoex consiste em um contrato celebrado entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, o Governo Federal do Brasil (por meio do Ministério de Planejamento) e os Tribunais de Contas do país, em 2005, visando o fortalecimento institucional do sistema de controle externo para apoiar a implementação da LRF e, assim, exercerem suas competências de forma mais eficaz. (<http://www.planejamento.gov.br/secretaria.asp?cat=204&sec=18>)

²⁰ O GTCS foi criado em 2009 por meio de Acordo de Cooperação firmado pelas seguintes instituições: Controladoria-Geral da União (coordenadora do Grupo), Secretaria da Receita Federal do Brasil, Ministério da Fazenda, Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional, Ministério Público Federal, Tribunal de Contas da União, Secretaria Estadual de Fazenda, Secretaria Estadual de Educação, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e o Tribunal de Contas do Município do Rio de Janeiro.

Organizada nos programas resumidos na seção precedente e com as ações descritas, a ECG formou em serviço, desde a sua criação, aproximadamente 40.000 servidores públicos do Estado do Rio de Janeiro e de seus municípios, um alcance significativo. Cada ação da Escola influencia diretamente (caso dos cursos de curta e média duração e da Pós-Graduação, oficinas e seminários, e a participação no Grupo de Trabalho de Controle Social) ou indiretamente (publicações e Prêmios), o desenvolvimento e a implementação das políticas públicas fluminenses e o aprimoramento da gestão do Estado.

Contudo, para os fins propostos neste trabalho, cabe destacar o papel da ECG em sua atuação no Projeto TCE-Escola Itinerante, que é realizado nos municípios, exclusivamente para os servidores do interior do Estado do Rio de Janeiro. As ações desenvolvidas nesse projeto e seus impactos serão analisados na próxima seção, utilizando quatro indicadores: (i) a demanda dos servidores pelos cursos; (ii) a média das notas recebidas pelos alunos nas avaliações de aprendizagem (provas); (iii) a média das notas dadas pelos alunos à atuação docente; e (iv) a média das notas dadas pelos alunos aos cursos, sendo os dois últimos indicadores levantados a partir das avaliações de reação preenchidas ao final de cada atividade. Estas informações possibilitam construir uma base de argumentação que considera a ECG um potencial agente formador de culturas, políticas e práticas de inclusão na administração pública fluminense.

7 – Revisitando o Projeto TCE-Escola Itinerante – uma parceria com os municípios do Rio de Janeiro: a centralidade no cidadão

De acordo com a missão de manter suas atividades alinhadas às expectativas da sociedade, a ECG percebeu a necessidade de adequar-se, estrutural, física e culturalmente, aos pressupostos do projeto mundial de inclusão²¹, entendendo que o aperfeiçoamento de suas ações contemplará a melhoria da qualificação do servidor público. A formação voltada para os aspectos da inclusão educacional e social facilitará o desenvolvimento e implantação de novas políticas públicas e o aumento da participação cidadã.

Nestes termos, propõe-se aqui uma reflexão sobre o papel da ECG como escola de governo com a perspectiva de propor, junto com os seus servidores docentes, que são experts nos temas técnicos, a adequação aos pressupostos da inclusão voltada para a administração pública. Espera-se que este movimento tenha uma repercussão significativa no incremento da participação cidadã, na eficácia e principalmente na efetividade das políticas implementadas, de modo que possam, respeitados os princípios da legalidade, economicidade e eficiência, atender de forma mais efetiva as demandas da sociedade fluminense.

Com esse intuito, buscando avaliar o alcance e possibilidades da proposta de adequação da ECG, elegeu-se como amostra, para fins deste trabalho, o Projeto TCE-Escola Itinerante: uma parceria com os municípios do Rio de Janeiro, uma vez que o público-alvo é composto de servidores dos municípios do interior, diretamente envolvidos com as administrações locais e, por conseguinte, com a execução das políticas públicas nos municípios.

²¹ Ver Declaração de Salamanca (1994) e Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)

Como resumido anteriormente, este projeto tem por objetivo levar cursos de formação aos servidores lotados nas Prefeituras e Câmaras Municipais, bem como aos órgãos e entidades da administração indireta, dos 91 municípios sob a jurisdição do TCE-RJ.

O projeto pretende formar em serviço os servidores que atuam nas áreas relativas à administração pública municipal, e aprimorar seus conhecimentos sobre o uso de recursos públicos. Consiste na realização de cursos presenciais e palestras, em municípios escolhidos nas diferentes regiões do Estado do Rio de Janeiro, para funcionarem como pólos, em função da logística pertinente. Ao longo de cerca de dois meses, em média, oferecem-se vagas nas atividades programadas aos servidores dos municípios vizinhos, que integram a respectiva região, passando a Escola de Contas e Gestão a funcionar no município-sede, nesse período, com intensa programação. Para o bom funcionamento deste projeto, a ECG conta com a figura do Representante Municipal – REM, servidores indicados, em cada município, pela Prefeitura e pela Câmara Municipal para atuarem como parceiros da Escola, com a atribuição de divulgarem as atividades, organizarem e validarem, em nome da administração, as pré-inscrições nos cursos feitas pelos próprios servidores, além de funcionarem como elo entre a ECG e o município-pólo para informações acerca dos cursos e de outras atividades oferecidas pela Escola.

Buscando atender as demandas locais identificadas e, dentro das possibilidades, apresentar uma grade variada, com atividades diferentes a cada ano, o projeto visa assegurar maior acesso dos jurisdicionados das regiões mais distantes da capital e de Niterói (onde estão as sedes do Tribunal e da Escola) às inovações e aos aspectos técnicos da administração pública. Tal ação busca consolidar uma política de orientação e prevenção do erro a partir da educação, reforçando o caráter pedagógico e orientador do Tribunal de Contas do Estado, em complemento à atuação tradicional fiscalizadora, característica do órgão de controle.

Concebido em 2010, o projeto veio atender a uma demanda dos próprios jurisdicionados, ampliando e dando seguimento aos cursos regionalizados que a ECG oferecia desde 2007, registrando-se participação crescente dos servidores dos municípios contemplados. A Tabela 1 demonstra o alcance do Projeto junto aos servidores municipais.

[Tabela 1 - Projeto TCE-Escola Itinerante: Número de atividades oferecidas, carga horária, municípios participantes e concluintes dos cursos (número e percentual dos servidores participantes de atividades da ECG) - 2007/2011]

Observa-se, desde sua criação, um aumento do número de atividades desenvolvidas nos municípios, além da ampliação considerável da carga horária total oferecida e do número de municípios contemplados, alcançando em 2010, a totalidade dos jurisdicionados. Considerado todo o período, mais de cinco mil servidores concluíram atividades de capacitação no âmbito do Projeto, representando um percentual de 16% do universo de alunos/participantes de atividades da Escola.

Em 2011, a grade oferecida foi composta dos seguintes cursos, todos integrantes do eixo temático Análise Técnica e Contábil: Controle Interno (32 h/a); Economicidade em Licitações e Contratos Administrativos (32 h/a), Gestão de Pessoal (32 h/a), Licitações e Contratos Administrativos (34 h/a),

Orçamento Público e LRF (40 h/a), Prestação de Contas, Tomadas de Contas e Tomada de Contas Especial (32 h/a), e Sistema de Registro de Preços (24 h/a).

[Tabela 2 - Projeto TCE-Escola Itinerante - 2011: Servidores Pré-Inscritos, Matriculados e Concluintes]

Os dados reunidos na Tabela 2 evidenciam, preliminarmente, a demanda pelos cursos oferecidos, dada pelo número de servidores que se inscrevem pelo site da ECG (Pré-Inscritos, indicados na primeira coluna). A validação das pré-inscrições é feita pelo Representante Municipal, que, informado pela Escola da lista dos servidores de seu município que se inscreveram, autoriza as matrículas, considerando aspectos como: interesse da administração naquela atividade; cargos ou atribuições dos servidores e sua relação com o curso; sua representatividade para o setor; entre outros critérios que permitirão estabelecer uma ordem de prioridade para as inscrições, a qual, por sua vez, será compatibilizada, na Escola, com a disponibilidade de vagas (em 2011 a média foi de 44 alunos por turma). Como resultado desse processo, tem-se o número de servidores matriculados (segunda coluna da Tabela 2). O número de Concluintes representa o universo de servidores aprovados nos cursos, uma vez que todas as atividades de capacitação da ECG com mais de 16 horas-aula, exigem a realização de avaliação de aprendizagem.

As colunas da direita apresentam os indicadores de: i) matrículas em relação aos pré-inscritos, como o percentual de atendimento da demanda que, em 2011, chegou a 71% (última linha); ii) concluintes em relação aos matriculados, indicando a taxa de aprovação nos cursos, considerando frequência (mínimo de 75% de presença) e aproveitamento (aprendizagem, notas acima de 6) foi de 75%; iii) concluintes em relação aos pré-inscritos, que mostra o grau de pleno atendimento das expectativas dos servidores, que se interessaram e conseguiram cursar, com aproveitamento, as atividades oferecidas pela ECG, correspondente a 53%, pouco mais da metade do universo de servidores interessados, revelando a permanência de uma demanda não atendida nos municípios.

Ao final de cada curso, os alunos preencheram um formulário de avaliação de reação²² com perguntas sobre os cursos, a atuação dos professores, dentre outras. As avaliações foram analisadas quantitativamente, através de percentuais de respostas, e qualitativamente, através da interpretação das respostas dissertativas. Os resultados das avaliações referentes ao ano de 2011 estão, sinteticamente, apresentados na Tabela 3.

[Tabela 3 - Projeto TCE-Escola Itinerante - 2011: Indicadores de Participação e Avaliações de Aprendizagem e Reação: notas dos alunos, dos cursos e da atuação docente]

As duas primeiras colunas da Tabela 3 apresentam os dados de participação no Projeto em 2011, de acordo com os cursos oferecidos, oportunizando uma comparação (terceira coluna) entre o número de concluintes e de pré-inscritos, que revela o atendimento das expectativas dos servidores dos municípios com relação aos cursos.

²² Ver NBR ISO 10015 (2001).

O percentual apurado, de 53%, indica, sob outra ótica, a permanência de demanda não atendida revelada na Tabela 2, aqui evidenciada pelos temas oferecidos, contribuindo com subsídios relevantes para o planejamento das atividades a serem oferecidas nos anos subseqüentes. Neste caso, o detalhamento permite constatar o baixo atendimento das expectativas de capacitação em Gestão de Pessoal, onde apenas 38% dos que se interessaram conseguiram cursar, pouco mais de um terço dos servidores interessados nesta matéria.

As notas alcançadas nas avaliações de aprendizagem de todos os cursos oferecidos em 2011, média de 8,8 indicada na última linha da quarta coluna da Tabela 3, representam o esforço dos alunos em absorver os conteúdos trabalhados em sala de aula e, o reconhecimento da importância do que este conhecimento poderá agregar à sua atuação profissional. A nota média atribuída pelos alunos aos cursos, numa escala de zero a dez, evidenciada na penúltima coluna da Tabela 3, foi 9, o que representa uma avaliação muito positiva dos servidores jurisdicionados que concluíram as atividades de formação em serviço e atualizaram seus conhecimentos sobre as temáticas estudadas.

Tal avaliação nos permite refletir sobre a qualidade da ação pedagógica desenvolvida, indicando o retorno positivo do investimento na ação educacional do Tribunal de Contas do Estado realizada pela ECG, bem como reafirmar seu potencial como agente disseminador de boas práticas na administração pública municipal. A atuação dos docentes da Escola nos cursos de formação em serviço de 2011 também foi positivamente avaliada, alcançando nota 9,2 (última coluna da Tabela 3), e mostrando que o investimento na formação e qualificação do docente-servidor, feito pelo TCE-RJ, resulta no reconhecimento e boa aprovação por parte dos alunos.

Uma boa atuação docente é determinante para a avaliação positiva dos cursos da ECG e reforça a ideia de que, agregar os princípios da inclusão na formação docente, favorecerá sua disseminação e a construção de políticas públicas mais inclusivas, por intermédio da ação dos servidores, no estado do Rio de Janeiro. A aceitação dos alunos às atividades de formação e capacitação da ECG, reveladas nas elevadas notas alcançadas pelos cursos e pela atuação dos docentes, demonstra uma abertura à viabilidade do que está sendo proposto nesse trabalho.

Como se observa, os cursos versaram sobre temas diretamente ligados ao controle externo exercido pelo Tribunal de Contas e, por essa razão, têm um inegável caráter normativo e instrumental, buscando o conhecimento da legislação pertinente e a difusão de melhores práticas com vistas ao alcance da eficiência e eficácia das ações governamentais – objetivos típicos da função de controle que, segundo sugerem os resultados das avaliações analisadas, foram bem recebidos pelos alunos.

Propõe-se então ampliar o alcance dessa ação formativa, para que os conteúdos a serem trabalhados em salas de aula, com base no material didático (que reflete o discurso docente), passe a contemplar de forma mais efetiva o cidadão, que se torna, com base nos princípios da inclusão, o ator principal. Ou seja, propõe-se não uma mudança, mas uma ampliação do foco: em lugar da preocupação exclusiva com a legalidade e a formalidade dos atos em atendimento às normas legais, que as ações educacionais da ECG foquem também na efetividade das ações governamentais para a melhoria da condição de vida de todos os cidadãos.

Considerando que, até hoje, os cursos se basearam nos princípios da responsabilidade, legalidade e economicidade, e que tais princípios alcançaram a administração dos municípios através do Projeto TCE-Escola Itinerante, conclui-se que, somando-se a estes as reflexões sobre as culturas, políticas e práticas de inclusão, serão alcançados os servidores atuantes nas administrações municipais e, conseqüentemente, a elaboração e o desenvolvimento de políticas públicas mais participativas e inclusivas.

8 - O Projeto Incluir na ECG

O Artigo 37 da Constituição Federal de 1988, garante à pessoa com deficiência o direito de concorrer a vagas em concursos públicos em igualdade de condições com os demais candidatos. Pela lei, deve ser reservada uma porcentagem mínima de 5% e no máximo de 20 % do total de vagas, e para isso as funções devem ser compatíveis com o tipo de deficiência do qual a pessoa é portadora.

Os concursos realizados a partir desta data já consideram a aprovação e inclusão nos quadros do serviço público dos servidores com deficiência. Esta lei representou uma legitimação das discussões sobre o projeto de inclusão, que ganhou força com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), pela qual os países signatários, dentre eles o Brasil, se comprometeram a ampliar a capacidade dos seus sistemas educacionais para contemplar aqueles sujeitos que permaneciam afastados das oportunidades de educação.

Com um movimento que buscou nortear especificamente a educação de pessoas com deficiência, a Declaração de Salamanca (1994) cunhou o termo necessidades educacionais especiais e garantiu que, não só as pessoas com deficiência podem apresentar dificuldades de aprendizagem quando integradas ao sistema regular de ensino, mas todas as pessoas que, por algum momento, passam por necessidades especiais em suas vidas, de ordem física como uma doença, ou emocional como uma perda familiar ou por estar vivendo em zonas de conflito. Esta declaração apontou para a importância da sociedade refletir sobre um novo projeto de educação, que contemple tais necessidades e não exclua as diferenças.

Pesquisadores ingleses, Booth e Ainscow (2002), desenvolveram o Index para Inclusão, um documento norteador para a reflexão institucional sobre os parâmetros de inclusão, e criaram o termo barreiras à aprendizagem e à participação. Neste trabalho, os autores buscam ampliar o foco das deficiências para todas as situações que venham a produzir barreiras à participação do sujeito em qualquer esfera da sociedade, e associam tais barreiras às dificuldades de aprendizagem experimentadas por alunos nas escolas.

Estas discussões formaram a base do projeto de inclusão e ofereceram oportunidade para que as instituições educacionais e sociais refletissem sobre a sua participação na criação e manutenção de barreiras e pensassem sobre alternativas de reversão deste quadro de exclusão. Seguindo o preceito constitucional, as administrações públicas do Estado do Rio de Janeiro começaram a receber em seus quadros, a partir de 1988, servidores com deficiência. As escolas de governo surgem neste cenário, mas ao manterem-se sob princípios técnicos e administrativos, deixam de considerar a demanda silenciosa e, muitas vezes invisível dos servidores com deficiência como alunos em potencial.

Buscando quantificar este universo, a pesquisa “Perfil dos Municípios Brasileiros” de 2009, realizada pelo IBGE, apurou que, dentre os 5.565 municípios brasileiros, 2.968 realizaram concurso público nos últimos 24 meses, sendo que em 84% destes, o edital previa vagas para pessoas com deficiência. 94,5% dos municípios do país declararam ter feito contratação de pessoal nos últimos 24 meses e apenas 40,5% dos municípios possuem, na administração direta, registro de forma a identificar a quantidade de pessoas com deficiência que compõem o quadro de seus servidores (IBGE, 2009:33).

De acordo com a mesma pesquisa nos municípios do Estado do Rio de Janeiro, o pessoal ocupado na administração direta em 2009 totalizava 357.599 servidores e, na administração indireta, 57.770. Dos 92 municípios, 46 realizaram concurso nos últimos 24 meses e, dentre estes, 45 tiveram reserva de vagas para servidores com deficiência. Da totalidade dos municípios fluminenses, 55 possuem registro no quadro de pessoal da administração direta que identifica a quantidade de pessoas com deficiência (IBGE, 2009). Estas informações permitem inferir a existência de um número considerável de servidores com deficiência, que representam potenciais alunos da ECG.

Com o avanço das discussões sociais sobre inclusão, direitos e participação, as escolas passam a ser, esporadicamente, questionadas por esta parcela de servidores, que buscam participar das suas atividades de formação e capacitação, sobre as condições de acessibilidade. Esta nova demanda, provoca uma mudança cultural nas escolas de governo, que percebem-se despreparadas para receber a totalidade de seus alunos. Na ECG, duas ocasiões foram determinantes. Em 2010, o questionamento de uma servidora municipal acerca de salas de aula e banheiros adaptados para cadeirantes, interessada em participar de um curso com 16 horas de duração. Outra, em 2011, a solicitação de um servidor com deficiência visual, de material didático impresso em braille ou audio livro.

Estes dois casos foram importantes, pois mobilizaram a escola para se pensar dentro do contexto da Inclusão em Educação. Deste movimento de reflexão surgiu o Projeto Incluir. Inicialmente o projeto foi dividido em duas etapas. A primeira visava conhecer o número de servidores com deficiência do TCE-RJ, alunos atuais ou potenciais, e preparar antecipadamente sua estrutura didática, adequando-a aos pressupostos da inclusão e buscando melhor se preparar para atender e educar seus alunos. Nesta etapa (2010), foi desenvolvido um Cadastro de Servidores com Necessidades Educacionais Especiais, solicitando aos órgãos do TCE-RJ que identificassem e declarassem aqueles que trabalham em seus setores, apontando a deficiência do servidor, de acordo com a descrição indicada na legislação específica. A meta foi utilizar este cadastro como consulta ao perfil de potenciais alunos com necessidades especiais para a realização das atividades de formação e capacitação da ECG. Esta consulta fez conhecer que, dos cerca de 1.500 servidores que o TCE-RJ possuía em 2011, 19 (ou 1,3% do total) possuía algum tipo de deficiência, sendo 4 identificadas como deficiências visuais, 13 físicas e 2 auditivas.

A segunda etapa foi orientada para adaptar a estrutura física e a grade de cursos às novas exigências do projeto de inclusão em educação. Para tanto, a Escola propôs a alteração do formulário de cadastro no sítio da ECG na internet, aberto a todos os servidores que integram o seu público-alvo, para as atividades de formação e capacitação no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica – SIGA, e sugeriu a inserção, no cadastro a ser preenchido pelo servidor, de duas perguntas:

(a) Você possui algum tipo de deficiência? Qual?

(b) Você necessita de material didático adaptado que favoreça a sua aprendizagem nas atividades de formação e capacitação da ECG? Qual?

A proposta de alteração no Cadastro foi submetida ao Conselho Superior da ECG (integrado pelos Conselheiros do TCE-RJ) e aprovada por unanimidade em sessão administrativa ordinária, realizada em 16 de novembro de 2010. Além desta alteração, a ECG realizou obras de acessibilidade física para adaptação de rampas de acesso na entrada e dos banheiros existentes em sua sede em Niterói, para que pudessem ser utilizados por cadeirantes, visando acomodar as demandas que começavam a surgir e que constituem exigências da legislação em vigor.²³

Considerando que os concursos públicos exigem reserva de vagas para deficientes, e que os servidores aprovados no TCE-RJ ou nos órgãos estaduais e municipais jurisdictionados constituem seu público-alvo, a ECG iniciou um processo de consulta às instituições especializadas de ensino, como o Instituto Benjamin Constant – IBC²⁴ e o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES²⁵, visando a adequação de sua estrutura não apenas física, mas principalmente didático-pedagógica, para desenvolver ações que alcancem todos os servidores, portadores ou não de necessidades especiais, bem como para capacitar os técnicos e docentes da ECG, para a educação dessas pessoas.

Em 2012, a ECG orientou seus esforços para buscar estabelecer convênios com essas e outras instituições de educação de pessoas com deficiência, com o objetivo de instituir cooperação educacional, técnica, científica e de integração com vistas ao desenvolvimento de cursos, estudos, pesquisas e ações no âmbito da inclusão social, educacional e da acessibilidade, e assim aprender alternativas educacionais que venham a aperfeiçoar sua abordagem pedagógica para contemplar a totalidade dos servidores, visando, inicialmente, a capacitação dos seus docentes. A nova sede da ECG que está em fase de construção respeitará as normas de acessibilidade²⁶, seguindo as orientações técnicas da Comissão de Acessibilidade do IBC.

²³ Por ocupar um prédio histórico, construído na década de 1920 e tombado pelo Patrimônio Público, não possuía essas facilidades. No Livro de Reclamações, que fica na Secretaria da ECG, onde é feito o atendimento dos alunos, constava uma reclamação de um servidor, quanto ao não atendimento das normas legais, que exigem essa facilidade.

²⁴ O Instituto Benjamin Constant é um Centro de Referência, a nível nacional, para questões da deficiência visual. Possui uma escola, capacita profissionais da área da deficiência visual, assessora escolas e instituições, realiza consultas oftalmológicas à população, reabilita, produz material especializado, impressos em Braille e publicações científicas. (www.ibc.gov.br)

²⁵ O Instituto Nacional de Educação de Surdos, único em âmbito federal, promove fóruns de debates, publicações, seminários, pesquisas e assessorias em todo território nacional. Possui uma vasta produção de material pedagógico, fonoaudiológico e de vídeos em língua de sinais, distribuídos para os sistemas de ensino. Atualmente além de oferecer no seu Colégio de Aplicação, Educação Precoce (de zero a três anos), Ensino Fundamental e Médio, oferece também Ensino Superior através do Curso Bilíngue de Pedagogia, experiência pioneira na América Latina. (www.ines.gov.br)

²⁶ Ver NBR 9050 (2004).

9 – Uma proposta de trabalho

Em vista do que foi analisado nas seções precedentes, este trabalho sugere a oportunidade de uma inovação na estratégia de atuação pedagógica da ECG, por meio da incorporação dos princípios da inclusão ao conjunto de valores já presentes na cultura da Escola: comprometimento, consciência ecológica, efetividade, ética, qualidade, independência, inovação e empreendedorismo.

A proposta aqui apresentada é de que esta inovação se dê pela complexificação do Projeto Incluir, a partir de quatro novas etapas a serem empreendidas com o objetivo inicial, sendo esta uma ação experimental, de reformular o Projeto TCE-Escola Itinerante, elegendo o cidadão como sujeito central de toda política:

1ª – Sensibilização dos docentes da ECG por meio de seminário, em parceria com o IBC e demais parceiros, com o objetivo de abrir as discussões sobre temas como inclusão e participação social na ECG²⁷;

2ª – Criação e oferta aos docentes da ECG de um curso intitulado Inclusão na Administração Pública, no eixo temático Formação de Professores, com o intuito de abrir um espaço de discussão sobre as culturas, políticas e práticas de inclusão na administração pública. O curso deverá abordar aspectos relacionados às deficiências, ampliando-os para os da participação, entendendo o cidadão como o sujeito fim de toda política, que precisa ser contemplado antes mesmo que estas sejam elaboradas;

3ª – Revisão do conteúdo programático e do material didático dos cursos oferecidos no Projeto TCE-Escola Itinerante, considerando os princípios da inclusão, oportunizando a ampliação dos conteúdos técnicos para uma gestão mais cidadã, participativa e inclusiva;

4ª – Reformular o Projeto TCE-Escola Itinerante, com o objetivo de trazer para a centralidade de suas ações o cidadão e as políticas inclusivas.

Conclusão

Reafirmando o papel dos municípios brasileiros como entes promotores das políticas públicas na área social, em um contexto de elevada descentralização política e fiscal, por meio de uma análise da distribuição de receitas e despesas no âmbito federativo, este trabalho destacou a necessidade de aprimoramento da capacidade institucional das administrações públicas municipais, ressaltando o potencial das escolas de governo, e mais especificamente da Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, ECG, como agentes de formação nas áreas da gestão pública e de incentivadores de boas práticas na administração.

Buscou-se definir o contexto no qual se insere a ECG e apresentar suas atividades de formação e capacitação. Dentre estas, foi escolhido o Projeto TCE-Escola Itinerante: uma parceria com os municípios do Rio de Janeiro, voltado para a capacitação de servidores dos municípios do interior, como objeto de estudo para uma ampliação do Projeto Incluir, conjunto de ações de acessibilidade para servidores com deficiência, já desenvolvido na ECG.

²⁷ Em 2011, o número de docentes da ECG girou em torno de 100.

A ampliação sugerida como um conjunto de etapas pretende assegurar uma visão mais complexa da inclusão, que não se limite ao universo das deficiências, mas contemple um âmbito maior da educação, por meio da inserção dos princípios da inclusão na formação dos docentes da ECG, servidores do TCE-RJ. O objetivo engloba sensibilizá-los para os aspectos relacionados às culturas, políticas e práticas de inclusão na administração pública para, em seguida, com eles, realizar a revisão dos conteúdos programáticos dos cursos oferecidos no Projeto TCE-Escola Itinerante e, por fim, reformular o próprio Projeto, trazendo para a centralidade de suas ações o cidadão e as políticas inclusivas.

No contexto político atual, é preciso fortalecer mecanismos que permitam à população participar do processo decisório em sua plenitude. Do debate, do antes, do planejamento, da execução e do controle das ações. Considerando tais reflexões, entende-se que o eixo temático Formação de Professores é um importante fórum para propor os fundamentos do projeto de inclusão em educação. Questões como valores, crenças sobre as expectativas da população, necessidades humanas²⁸, políticas para todos, participação cidadã, serão desenvolvidas com o objetivo de promover o pensamento mais complexo e dialético sobre a administração pública ou para todos.

Espera-se que os resultados de tais discussões sejam incorporados nos conteúdos dos cursos oferecidos pela ECG, a começar pelos oferecidos localmente por meio do Projeto TCE-Escola Itinerante, a partir da ação reflexiva dos docentes sobre conteúdos específicos, oportunizando a complexificação²⁹ dos temas e o diálogo amplo sobre a sua importância no âmbito maior da administração pública do estado e dos municípios do Rio de Janeiro.

Bibliografia

- Afonso, J.R.R. (2011). “Relações Intergovernamentais no Brasil: Fatiar ou repactuar?”. Palestra no Seminário Federação e Guerra Fiscal, IDP e FGV, Brasília, 15/09/2011. (<http://www.joserobertoafonso.ecn.br/attachments/article/2106/110915-IDP-FederalismoJoseRoberto.pdf>)
- Almeida, M. H. T. (2001). Federalismo, Democracia e Governo no Brasil: Idéias, Hipóteses e Evidências. BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, São Paulo, n. 51, p. 13-34.
- Aguiar, M. A. F. (2005). “Psicologia Aplicada à Administração: uma abordagem interdisciplinar”. São Paulo: Saraiva.
- Arretche, M.(2004). “Federalismo e Políticas Sociais no Brasil. Problemas de coordenação e autonomia”. São Paulo Perspec. V.18, n2, p.17-26. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a03v18n2.pdf>. Acesso em 30/07/2012.
- Arntz, M. E.; Soto, S. (2012). “Participación Ciudadana para la modernización del Estado: Diagnóstico e propuestas”. Un mejor estado para Chile. Planificación, control y evaluación de la acción del Estado in <http://www.reformadelestado.cl/media/archivos/20100114113920.pdf>, acesso em julho de 2012.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). “Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola”. Tradução: Mônica Pereira dos Santos, PHD. Produzido pelo Laboratório

²⁸ Ver Pereira, Potyara A. F. (2007).

²⁹ Ver Morin, E. (2011).

- de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE). Reimpressão: dez. 2002.
- Brasil. “Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”. (1994) Brasília, DF, Brasil: CORDE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30/07/2012.
- Brasil. “Constituição da República Federativa do Brasil de 1988”. (2004). Brasília, DF: Saraiva.
- Brasil. ENAP. (2012). “Relatório do IX Encontro Nacional das Escolas de Governo”. Disponível em http://www2.enap.gov.br/rede_escolas/images/documento/relatorio_ix_encontro.pdf. Acesso em 30/07/2012.
- Brasil, “Decreto nº 5.707, de 23/02/2006”. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm. Acesso em 30/07/2012.
- Brasil. “Lei estadual nº 4.577, de 12 de julho de 2005”. (2005). Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração da lei do orçamento anual de 2006 e dá outras providências. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/b24a2da5a077847c032564f4005d4bf2/c3f5d54e95b7cd0c83257043006aace5?OpenDocument>. Acesso em 30/07/2012.
- Brasil. (2001). “NBR ISO 10015”. ABNT.
- Brasil. (2004). “NBR 9050”, ABNT.
- Brasil. (2009). Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. “Perfil dos municípios brasileiros”. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro.
- Bresser-Pereira, L. C. (2002). “Reforma da nova gestão pública: agora na agenda da América Latina, no entanto ...” Revista do Serviço Público, Brasília, ano 53, no 1, jan.-mar.
- Kanaane, R., Fiel Filho, A., Ferreira, M. G. (Org.) (2010). “Gestão Pública: Planejamento, Processos, Sistemas de Informações e Pessoas”. São Paulo: Atlas.
- Meister, J. C. (1999). “Educação Corporativa: A gestão do capital intelectual através das Universidades Corporativas”. São Paulo: Makron Books.
- Ter-Minassian, T. (1997). “Fiscal federalism in Theory and Practice”. Washington: International Monetary Fund. p. 3-24.
- Morin, E. (2011). “Introdução ao pensamento complexo”. 4ª. Ed. Porto Alegre: Sulina.
- Nazareth, P. A. (2007). “Descentralização e Federalismo Fiscal: Um Estudo de Caso dos Municípios do Rio de Janeiro”. Tese (Doutorado) - IE/UFRJ, ago.
- Nazareth, P. A. (2008). “Mecanismos de gestão pública: uma avaliação dos municípios fluminenses”, In: “XIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública”, 4 a 7 novembro de 2008, Buenos Aires; CD-ROM - “XIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública”. Argentina: CLAD, 2008;
- Nazareth, P. A. (2011). “Municípios do Estado do Rio de Janeiro: prosperidade em perspectiva ou riscos à frente” in URANI, A.; GIAMBIAGI, F. (Org.). Rio: a hora da virada. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 255-272.
- Pastorini, A., Alves, A. M., Galizia, S. V. (Org.) (2012). “Estado e Cidadania: Reflexões sobre as políticas públicas no Brasil Contemporâneo”. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Pereira, P. A. F. (2007). “Necessidades Humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais”. 4ª Ed. São Paulo: Cortez.

- Pinsky, J.; Pinsky, C. B. (Org.). (2003). “História da Cidadania”. São Paulo: Contexto.
- Prado, S. (2001). “Transferências Fiscais e Financiamento Municipal no Brasil”. Trabalho elaborado para o projeto Descentralização Fiscal e Cooperação Financeira Intergovernamental. São Paulo: EBAP/K. Adenauer, jul.
- Ricardo, E. J. (2009). “Educação Corporativa e Aprendizagem: as práticas pedagógicas na era do conhecimento”. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Santos, M. (2012). “Dialogando sobre inclusão: contando casos e (des)casos”. Mimeo.
- Santos, M. P.; Paulino, M. M. (Orgs.). (2006). “Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas”. São Paulo: Cortez.
- Santos, M. P.; Fonseca, M. P. S.; Melo, S. C. (Org.). (2009). “Inclusão em Educação: diferentes interfaces”. 1. ed. Curitiba: CRV. v. 1. 180 p.
- Silva, A. L. C., Leal, R. P. (Org.). (2007). “Governança Corporativa”. São Paulo: Atlas.
- Teixeira, M. A. C. (2012). “Estado, Governo e Administração Pública”. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Unesco. (1990). “Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: Necessidades Básicas de Aprendizagem”. Jomtien, Tailândia.

Resenha Biográfica

Paula Alexandra Nazareth - Doutora em Economia pelo Instituto de Economia - IE/UFRJ. Mestre em Economia Industrial (IE/UFRJ) e Bacharel em Ciências Econômicas (FEA/UFRJ). Analista de Controle Externo do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ) desde 1995, onde ocupou diversos cargos. Desde 2009, é Diretora-Geral da Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (ECG/TCE-RJ).

Sandra Cordeiro de Melo - Doutora em Educação pela Faculdade de Educação – FE/UFRJ. Mestre em Educação (FE/UERJ) e Psicóloga (UCP). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Tabelas:**Tabela 1 - Projeto TCE-Escola Itinerante: Número de atividades oferecidas, carga horária, municípios participantes e servidores concluintes dos cursos (número e percentual dos servidores participantes de atividades da ECG) - 2007/2011**

Projeto Itinerante	TCE-Escola	2007	2008	2009	2010	2011	Total 2007/2011
Atividades Oferecidas (cursos/palestras)		16	32	35	41	35	159
Carga horária total		480	832	144	56	234	4.746
Municípios Participantes		63	71	91	91	91	407
Concluintes (aprovados)		615	945	323	55	207	5.445
Capacitados no Projeto TCE-Escola Itinerante / Total capacitados pela ECG em cada ano		9%	13%	20%	23%	17%	16%

Fonte: ECG

Tabela 2 - Projeto TCE-Escola Itinerante - 2011: Servidores Pré-Inscritos, Matriculados e Concluintes: Indicadores

Região	Pré-Inscritos (demanda no site)	Matriculados (demanda validada)	Concluintes (aprovados)	% de Matriculados/Pré-Inscritos	% de Concluintes/Matriculados	% de Concluintes/Pré-Inscritos
Lagos	591	429	287	73%	67%	49%
Norte e Noroeste	407	294	240	72%	82%	59%
Metropolitana	366	276	205	75%	74%	56%
Serrana	300	242	200	81%	83%	67%
Sul Fluminense	611	375	275	61%	73%	45%
Total	2.275	1.616	1.207	71%	75%	53%

Fonte: ECG

Tabela 3 - Projeto TCE-Escola Itinerante - 2011: Indicadores de Participação e Avaliações de Aprendizagem e Reação: notas dos alunos, dos cursos e da atuação docente

CURSOS OFERECIDOS EM 2011	Indicadores de Participação			Avaliações de Aprendizagem	Avaliação de reação pelos alunos	
	Pré-Inscritos (demanda no site)	Concluintes (aprovados)	% de Concluintes/Pré-inscritos	Notas dos alunos	Notas dadas aos cursos	Atuação docente
Controle Interno	221	147	67%	9,2	9,2	9,6
Economicidade em Licitações e Contratos Administrativos	253	141	56%	9,1	8,7	8,7
Gestão de Pessoal	545	209	38%	8,3	9,0	9,1
Lei de Responsabilidade Fiscal com Ênfase em Orçamento Público	265	164	62%	8,2	9,1	9,3
Licitações e Contratos Administrativos	370	194	52%	8,8	8,8	9,1
Prestação de Contas, Tomada de Contas e Tomada de Contas Especial	283	149	53%	8,2	9,0	9,3
Sistema de Registro de Preços	338	203	60%	9,7	9,2	9,3
Total Geral	2.275	1.207	53%	8,8	9,0	9,2

Fonte: ECG