

EIXO TEMÁTICO 2 – ESPAÇOS FORMATIVOS, MEMÓRIAS E NARRATIVAS

HISTÓRIA E MEMÓRIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PEDAGOGIA PELO PARFOR NO MÉDIO SOLIMÕES (AM)

Cilene de Miranda Pontes

Universidade Estadual do Amazonas – UEA

cmiranda@uea.edu.br

Resumo

Neste espaço formativo tomo como ponto de partida, os movimentos formadores que deram sentido a formação de seis professores, do Curso de Pedagogia ofertado pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), por meio da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no Médio Solimões, entre os anos de 2010 a 2021. Os fundamentos teóricos e epistemológicos foram guiados pelos princípios de formação de professores conduzidos por Nóvoa (2021, 2019), Gatti (2017, 2014, 2011), Josso (2004, 2010). A credibilidade científica da pesquisa teve como referência, os pressupostos concebidos, a partir da concepção de uma ciência compreensível, que adota como categorias a singularidade e a pluralidade do cotidiano, vivido na/pelas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais. A história de vida é o ponto de partida de valorização dessas experiências, na condução dos instrumentos de compreensão e percepção do espaço e diferença. O movimento temporal recortado leva em conta diferentes níveis de reflexão apontados por Josso (2010, p. 67): “a) da consciência descritiva, que transforma a imagem em signo; b) da consciência cognitiva ou explicativa; c) da consciência espiritual ou compreensiva, em elaboração de uma interação”. Nos itinerários docentes, o curso obteve maior repercussão e visibilidade social nesse percurso histórico, com a diplomação de 117 professores da educação básica. As memórias registradas pelos egressos revelam na temporalidade biográfica e na pluralidade do tempo suas experiências e aprendizagens formadoras vivenciadas no Curso de Pedagogia pelo Programa PARFOR/UEA. Portanto, um lugar de memória, expressividade docente e transformação de vidas. Os resultados alcançados expressam a importância do programa na expansão e interiorização do curso de pedagogia nesse contexto, oportunizando a construção de espaços formativos mais abertos e inclusivos no campo da formação de professores no Amazonas.

Palavras-chave: Memórias. Formação de Professores. PARFOR/AM.

Introdução

O presente trabalho propõe-se a discutir os movimentos de formação inicial de professores de Pedagogia, ofertado por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, na região do Médio Solimões, no Estado do Amazonas. O marco temporal da pesquisa foi traçado a partir do período de realização do curso na mesorregião do Médio Solimões, ocorrido entre os anos de 2010 a 2021. Nos percursos da história e da memória, buscou-se compreender os sentidos e significados construídos na vida pessoal e profissional de seis professores egressos do Curso de Pedagogia.

A criação do Programa PARFOR no Brasil em 2009, marcava consideravelmente a expansão e a ampliação de formação dos professores em serviço. No percurso das políticas nacionais e emergenciais, o Curso de Pedagogia especificamente no Amazonas obteve a diplomação de 804 professores até o ano de 2021. A inserção desses professores nos cursos de formação inicial representa ao longo do processo histórico, um grande impacto social na formação de professores que influencia positivamente na educação básica no Médio Solimões.

Nesse contexto, a discussão e o debate parte da produção epistêmica realizada na qualificação em Pós-Graduação *Stricto Sensu*. A problemática investigativa foi conduzida pela seguinte questão: Qual o sentido e o significado do Curso de Pedagogia/PARFOR na vida pessoal e profissional de professores em serviço? Nessa perspectiva, os itinerários de pesquisa nos possibilitaram e nos conduziram a compreender as práticas institucionalizadoras no campo da formação de professores, revelando a pertinente discussão e debate da problemática, a partir da diversidade e adversidade da Amazônia Brasileira.

O passado é percebido e interpretado no tempo presente, partindo do interesse de compreender, sob o viés político, ideológico e pedagógico, os vestígios que marcam os itinerários formativos dos professores em serviço, no âmbito do Ensino Superior. Nos movimentos de formação, constituem-se em lugares de ação, relação e de prática educativa em espaços e tempos diferenciados.

As situações educativas são, desse ponto de vista, um lugar e um tempo em que o sentido das situações e acontecimentos pessoais, sociais e profissionais pode ser tratado em diferentes registros, a fim de facilitar uma visão de conjunto, de aumento da capacidade de intervenção pertinente na própria existência e de otimizar as transações entre os atores mobilizados pela situação do momento. (Josso, 2007, p. 416).

Na compreensão do espaço formador, as referências teóricas e metodológicas foram conduzidas pelos pressupostos da história e da memória, a partir do pensamento de Nóvoa (2021, 2019), Gatti (2017, 2014, 2011) e Josso (2004, 2010). Os movimentos formativos de seis professores egressos do Curso de Pedagogia expressam, na perspectiva autobiográfica, os itinerários de formação e constituição de suas identidades pessoais e profissionais. As experiências partilhadas em memoriais de formação entrelaçam suas histórias individuais e coletivas, reafirmando o sentido e o significado da docência como lugar de memória (Nora, 1993).

Nesse cenário, as experiências e aprendizagens vividas pelos professores representam, para além da formação profissional, momentos formadores e autoformadores que fazem de si mesmo na relação com o outro e o mundo em que vivem. Na sucessão temporal de ações e acontecimentos vividos na lógica da configuração narrativa, os sentidos da vida e da profissão são reconduzidos na dinâmica (re)existência humana. Portanto, embasados na escrita do eu, a singularidade e a pluralidade configuram no sentido antropológico e sociocultural o ser, o saber e o fazer docente indissociável da vida pessoal e profissional.

O olhar sobre a memória docente corrobora com a concepção de que a história da formação é uma arena complexa de histórias que implica na construção do campo intelectual da educação e da profissão (Tardif, 2014). A dinâmica formativa de professores não é apenas uma questão institucional, mas uma intervenção humana que se desenvolve em situações de aprendizagens, a partir da fusão e das disputas políticas que se interpelam nos espaços formadores que buscam superar as práticas homogeneizadoras da educação na Amazônia Brasileira.

Na contramão da história e dos desafios disponibilizados nos movimentos de formação, a pesquisa parte dos princípios da história de vida de seis professores egressos, produzidos em memoriais de pesquisa formação. Nos percursos da escrita do eu, a busca interpretativa assentada nos princípios da ciência compreensível, valoriza os sentidos e os significados construídos nos contextos dos sujeitos. Os movimentos de interpretação foram fundamentados no pensamento de Josso (2010), obedecendo os diferentes níveis de reflexão: “a) da consciência descritiva, que transforma a imagem em signo; b) da consciência cognitiva ou explicativa; c) da consciência espiritual ou compreensiva, em elaboração de uma interação.

Também no pensamento de Ricouer (2007) na tridimensionalidade do tempo narrado, entre o passado, o presente e o futuro.

No campo das políticas educacionais, a formação proporcionou sentido à vida e à profissão de professores uma oportunidade ímpar de ingressar no curso. O acesso a universidade ainda é bastante reduzido para os professores, uma vez que seus locais de trabalho ficam distantes dos lugares de formação. A oportunidade aberta pelo programa PARFOR, evidencia um grande impacto social na história individual e coletivas. Oriundos das escolas ribeirinhas do Médio Solimões, as experiências formadoras vividas no trajeto entre os rios e a chegada na universidade, tornam-se momentos preñes de saber.

O curso de formação em Pedagogia ganha sentido e visibilidade, a partir de uma rede pedagógica permeada de conflitos e valores que exigem dos sujeitos opções éticas e políticas. A política de formação em serviço apreendida pelo Programa do PARFOR expressa, na emergência da história, a conquista pessoal e profissional de 117 professores que saem das margens sociais e ocupam, nos contextos profissionais do Médio Solimões, um lugar de pertencimento.

1. O Plano Nacional de Formação de Professores na Amazônia Brasileira

A dinâmica desenvolvida pelo Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR), inicialmente legitimado pelo Decreto 6.755/2009, tem se constituído um espaço aberto de formação de professores no Amazonas. Trata-se de uma política nacional importante, na inclusão e acessibilidade ao ensino superior, ao atingir geograficamente 31 municípios do Estado do Amazonas. Para atender à crescente demanda, o governo federal conta com os respectivos entes federados, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, por meio das parcerias com a Secretaria de Educação dos Estados e municípios e Institutos Superiores de Educação (Gatti, 2014).

Com a aprovação da Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Programa PARFOR adquiriu uma importância ímpar na construção das políticas da educação básica, traçadas após a conferência de Dakar, na Tailândia, nos anos de 1990. Conforme os artigos 61 e 62 da LDBEN, foram definidos a necessidade de qualificação profissional dos professores da educação básica, diante das políticas sociais e econômicas que emergem na contemporaneidade.

Embora o PARFOR seja visto como uma política emergencial compensatória, o programa tem sido um lugar de destaque na realização das metas nacionais para a educação básica, uma política necessária e fundamental para os estados com menos recursos sociais e econômicos. Para Souza (2014), as políticas educacionais configuradas a partir dos anos de 1990 repercutiram duas frentes contraditórias. A primeira concentra os velhos discursos da qualidade da escola pública, criando apenas quadros necessários para sustentação do capitalismo mundial e a segunda encontra-se ligada a oportunidade de gerar a melhoria da educação básica, e com isso, proporcionar ao cidadão/cidadã brasileiro/a, sua emancipação política e financeira, por meio de práticas democráticas dos saberes educativos.

A política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica administrada, pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES, desde 2009, tem contribuído ao longo desses anos, com a criação e expansão das políticas educacionais e de espaços formadores, no âmbito da formação de licenciados de primeira e segunda licenciatura e formação continuada, na busca pretérita de melhorar as condições da educação básica. Conforme o Decreto 6.755/2009, a política nacional constituída pelo PARFOR no Brasil tem como prioridade, em seu art.2º, as seguintes condições de participação dos professores ao programa:

- a) a extensão da formação docente em todas as etapas da educação básica;
- b) a formação ampla do profissional da educação, baseada em princípios político e social de construção de uma sociedade democrática;
- c) o pacto federativo na viabilização política e administrativa de promover a articulação entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras, sistemas e redes de ensino;
- d) a garantia de padrão de qualidade na oferta dos cursos pelas instituições formadoras;
- e) a articulação teoria e prática no processo de formação docente e o domínio de conhecimentos científicos e pedagógicos embasados na pesquisa, ensino e extensão. Os critérios de seleção são conduzidos pela CAPES, através da consolidação de convênios, denominados de Termos de Cooperação Técnica, como garantia do investimento na formação dos professores. Dessa forma, as instituições formadoras, junto com os respectivos municípios se habilitam e formam o pacto federativo.

A atuação da Universidade do Estado do Amazonas no programa PARFOR marca historicamente as experiências de formação no curso de pedagogia como lugar de memória e esquecimento (RICOUER, 2007). Na tensão entre a vida, o mundo e a realidade, as contradições vivenciadas sob o mito da produtividade precisam superar a visão da histórica de

colonização e exploração visibilizada precarização do ensino e a aprendizagem na educação básica na Amazônia Brasileira. As marcas de desvalorização e esquecimento dos povos da Amazônia revelam a invisibilidade histórica com os professores e o próprio crescimento político e social dos sujeitos que vivem neste espaço geográfico. Na condição inicial de professores leigos, os egressos do curso de pedagogia ocupavam às margens da história um não-lugar. Nas memórias, docentes revelam seus lugares de pertencimento como profissionais da educação.

A implantação do programa no Amazonas, apesar das condições históricas e geográficas do lugar, evidencia algumas limitações que interferem consequentemente nos processos de inclusão plena e significativa dos professores que adentram nos respectivos programas. A falta de condições financeiras para se manter no curso foi bastante enfatizada pelos professores egressos. Os contratos temporários vividos pela maioria dos professores influenciam na continuidade e acessibilidade ao curso. Com isso, apontamos uma política de oferta que possa garantir o direito de permanência no respectivo.

Para obter maior acessibilidade ao curso, torna-se fundamental, a criação de mecanismos de bolsas para garantir a permanência dos professores nos respectivos cursos de licenciatura e apoio mais intenso dos entes federados, durante o período de realização das atividades curriculares. Diante desses elementos conflitantes que afetam a dinâmica educativa na melhoria da educação básica, torna-se fundamental a criação de políticas afirmativas. Uma outra questão consiste em construir espaços abertos para o debate e a pesquisa no campo da formação de professores, de modo a levar em conta o protagonismo docente, em suas infinitas e múltiplas dimensões políticas e sociais.

2. Nas curvas da história e das águas: o curso de Pedagogia/PARFOR/UEA no Médio Solimões

A institucionalização do PARFOR pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) foi oficializada em 2010 no Médio Solimões, com a criação da primeira turma de Pedagogia no Município de Tefé-AM. A quantidade expressiva 4.535 matriculados entre os anos de 2009 a 2019, mostra a relevância do Programa do PARFOR. Desse total, 1736 professores encontram-se formados e dentre estes, 804 professores concluíram o Curso de Pedagogia, ofertado em 31 municípios do Estado do Amazonas (Souza, 2019).

Nesse cenário formativo, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), constituiu-se como instituição formadora e, passou a exercer um papel importante na formação de professores em serviço, a partir dos limites e possibilidades imposto na dinâmica das atividades pedagógicas desenvolvida nos diversos cursos de primeira e segunda licenciatura, nos espaços plurais da Amazônia Brasileira. O curso de pedagogia tem sido expressivo na procura evidente de uma parcela de professores que atuam sem formação profissional. Esse quadro social revela nas páginas da história da educação, o silenciamento histórico das políticas de formação conduzidas nos percursos das reformas educativas necessárias diante ao desenvolvimento social e econômico.

Assim, a compreensão das políticas nacionais de formação de professores deve redimensionar os discursos dominantes e ampliar as possibilidades de política de formação emancipatória e transformadora. Os sujeitos da história da Amazônia Brasileira, têm sido um grupo que experimenta, no cotidiano, as diferentes formas de marginalização social empreendida na ausência e o silenciamento impostos perante as desigualdades sociais. As políticas de formação docente são fundamentais para o desenvolvimento humano e social dos estudantes da educação básica, diante da complexidade, diversidade e a adversidade que envolve a política educacional no Amazonas.

O marco situacional e político de formação docente de pedagogia pelo PARFOR, no Médio Solimões marca historicamente o movimento das políticas formativas na educação superior no Estado do Amazonas. O acesso e a expansão do curso de pedagogia, viabilizado pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), contribuiu com formação de 117 professores egressos atuam em sua maioria nas comunidades ribeirinhas. Esse espaço formador foi desenvolvido em três lugares distintos da mesorregião do Médio Solimões em três municípios, Tefé em 2010, Alvarães em 2012 e Uarini em 2016.

O Curso de Pedagogia ofertado por meio do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), em parceria com a Secretaria do Estado do Amazonas-SEDUC, e Secretarias Municipais de Educação, ganha um sentido social imensurável na vida dos egressos. por Josso (2010, p. 67): “a) da consciência descritiva, que transforma a imagem em signo; b) da consciência cognitiva ou explicativa; c) da consciência espiritual ou compreensiva, em elaboração de uma interação”. Os movimentos migratórios

professores formadores e cursistas revitalizam as histórias individuais e coletivas, na dinâmica de formação diferenciada na organização e desenvolvimento do curso. Os deslocamentos físicos e simbólicos precedidos de desafios e dificuldades revelam-se nas trajetórias de vida-formação uma fonte mobilizadora de saberes.

A criação do curso de oferta especial Pedagogia (PARFOR/UEA), foi inicialmente autorizada pela Resolução de n.º 8/2012 – CONSUNIV (Conselho Universitário), e posteriormente pela Resolução de n.º 027/2017- CONSUNIV e publicado no DOE em 04/05/2017. O Projeto Pedagógico foi criado fundamentado conforme as necessidades expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, nos artigos 12, 43, 44, Inciso II, 47, 48 e 53 e Diretrizes Curriculares Nacionais. Em 2009, os primeiros cursos de vinculados foram credenciados e administrados pela equipe pedagógica da Escola Normal Superior, sediada no município de Manaus, capital do Amazonas. A Escola Normal Superior tem assumido o compromisso social da gestão do curso e consolidado uma prática de formação tanto na capital, como no interior do estado do Amazonas.

A oferta do Curso de Pedagogia atende aos interesses da comunidade amazonense e acadêmica, uma vez que amplia o campo de atuação profissional, qualificando em formação inicial ou em serviço para as necessidades educacionais das instituições de Ensino Básico. A proposta curricular direcionada a professores da educação visa se aproximar da realidade concreta dos sujeitos, analisando-a e reorientando práticas educativas que contemplem os sujeitos a serem educados (crianças e jovens), atendidos pela rede pública de ensino e por programas especiais, em caráter suplementar. Deste modo, o curso oferece uma formação coerente com as necessidades educativas do Estado do Amazonas, na medida em que promove, por meio dos conteúdos curriculares, um processo de reflexão e revisão de práticas pedagógicas necessárias ao desenvolvimento da educação escolar no Amazonas e traz para o debate a nova realidade das relações entre educadores e educando a partir de pressupostos formulados pelos resultados de pesquisas e práticas em curso na Universidade do Estado do Amazonas, na Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas de acordo com o PDI (Projeto Pedagogia =/PARFOR/UEA, 2016, p. 26).

De acordo com o perfil do curso, a organização curricular teve um percurso diferenciado da modalidade presencial e regular da universidade, uma vez que tinha como público-alvo a formação de professores da educação básica em serviço, caracterizando a oferta especial do curso. Para isso, o calendário escolar organizado e adaptado em função das férias/ recesso escolar dos professores, em períodos letivos. O primeiro semestre corresponde

aos meses de janeiro, fevereiro e março e o segundo semestre, nos meses de junho, julho e agosto.

Nos processos de transversalização do curso, a formação de profissionais reflexivos e pesquisadores, nas diversas instâncias da docência na Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental e nas áreas de serviço e apoio às escolas, com ênfase na Gestão Escolar e acompanhamento do trabalho compõem as finalidades do curso:

- a) Desenvolver saberes-fazeres pedagógicos necessários à atuação profissional na docência e à reflexão sobre os processos de gestão escolar, a partir da prática docente e da pesquisa;
- b) Realizar observação, registro e análise de situações contextualizadas de ensino em espaços escolares e não escolares e em processos de gestão educacional;
- c) Oferecer condições para analisar, compreender e atuar na resolução de situações-problema características do cotidiano profissional docente;
- d) Proporcionar a interdisciplinaridade entre o estágio profissional, os componentes curriculares do curso e a realidade das escolas, visando à construção de saberes e a apreensão das práticas docentes na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como nas áreas de serviço e apoio às escolas;
- e) Compreender as diferentes modalidades de exercício da gestão de processos educativos, orientando suas práticas profissionais e sua conduta pessoal para uma compreensão da escola como espaço democrático;
- f) Desenvolver atitudes éticas para o exercício do trabalho pedagógico;
- g) Participar e desenvolver práticas e trabalhos coletivos, fundadas em princípios dialógicos, que permitam realizar interações entre os diversos campos do saber nos processos educacionais, de planejamento participativo de avaliação, de formulação e implementação do projeto pedagógico;
- h) Proporcionar o diálogo pedagógico sobre a profissão docente, sua especificidade, contextos de exercício, possibilidades, dificuldades e alternativas práticas;
- i) Desenvolver registro de atividades desenvolvidas no estágio com vistas a reflexão sobre as práticas pedagógicas e elaboração do TCC. (Projeto Pedagogia//PARFOR/UEA, 2010, 2016, P. 36-37)

Narrar a prática e o desenvolvimento do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEA foi um tanto desafiador, por conta da realidade imposta na dinâmica dos lugares e possibilidades de alcance das práticas de formação. O processo formativo não se esgota na prescrição de um projeto de curso. Um curso se desenvolve para além da sala de aula e depende das condições internas e externas que afetam o sujeito aprendiz. Portanto, trazer à tona esse movimento consiste em compreender melhor o curso, não apenas como lugar do saber docente, mas como um espaço de memória e de identidade que dá sentido à formação de professores de pedagogia ofertados pelo programa nacional de formação de professores da educação básica no Médio Solimões.

3. Entre a experiência e a prática: a formação inicial de professores no Médio Solimões

O sentido da formação expressa um significado para além de um percurso da aprendizagem, pois envolve uma dinâmica de saberes e linguagens. Um modo de dizer e um modo de narrar a si mesmo, como sujeito da história e da memória. No emaranhado da vida, o currículo oculto impregna de sentido à vida e a história do sujeito aprendente, ao formar um modelo de homem e mulher, direcionando a sua *posição* de sujeito em uma determinada sociedade. Essa posição, segundo Nóvoa (2017), é concebida na/pela construção de uma postura pessoal e profissional, de uma afirmação pública da profissão. Essa afirmação constitui-se em uma posição identitária.

Nesse sentido, a elaboração de conhecimentos sobre a docência é carregada de intenções, projeções, subjetividades e identidades. Na busca de novos modos de produção do saber docente, a aposta nos aproxima de outros modos de ver, explicar e pensar a ciência da educação, a partir dos olhares dos professores egressos, buscando compreender seus percursos e aprendizados construídos ao longo de uma formação.

O presente acontecimento registra nas bases de formação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), a política nacional do PARFOR se materializa na história da formação de professores no Médio Solimões. Na fala dos personagens, os movimentos formadores ressignificam suas trajetórias profissionais, ao modificar suas práticas no contexto escolar. O sair das margens significa sair do anonimato docente. Os professores egressos evidenciam, em seus itinerários de formação, as travessias possíveis diante do contexto estudado.

Na tessitura da formação docente, as questões polarizadas entre a relação teoria e prática apontam novas possibilidades que tenham como fonte mobilizadora os saberes profissionais vividos na experiência cotidiana. Para Tardif (2014), com a crise profissional dos professores, há uma necessidade de entrelaçar conhecimentos para além do conhecimento técnico. Os pressupostos iniciais da racionalidade científica e técnica reforçaram ao longo dos anos, uma concepção pragmática do saber e do fazer no contexto profissional. Portanto, o autor aponta uma nova compreensão da formação de professores, no sentido de articular as

três dimensões humanas, o ser, o saber e o fazer profissional, enquanto processos integradores na construção de saberes e práticas.

No jogo de tensões e conflitos, as práticas consagradas historicamente evidenciaram, ao longo do tempo, modelos de formação que produziram a diferença entre os que elaboram e os que executam. Na linha tênue de tarefas distintas, legitimou-se o especialista e o cumpridor de tarefas. Consequentemente, as margens criadas entre os profissionais da educação reduziram o professor da educação básica a cumpridor de tarefas. Diante da prática racionalizadora produzida com base nos conhecimentos técnicos, não corresponde com a realidade complexa e multidimensional que os professores egressos vivenciam no exercício do magistério na educação básica. Com isso, as receitas prontas não são suficientes para o desenvolvimento profissional de professores.

Historicamente, os modelos disciplinares de formação contribuíram com os modos de pensar e agir na formação docente. Os manuais pedagógicos eternizados na lógica dos modelos disciplinares contribuíram com a hegemonia docente e o habitus de não pensar sobre os saberes que envolvem certos conhecimentos. Com isso, podemos sintetizar que a prática se tornava repetitiva e automática, que tinha como papel manter a reprodução cultural codificada nos manuais de atividades e nas práticas docentes. O professor acabou firmando e afirmando ao longo da profissão uma “posição” de instrutor e de reproduzidor do conhecimento. (Nóvoa, 2017).

Nesse sentido, o espaço emancipador proporciona a construção de novos rumos formativos que possam superar, os modelos cristalizados nas memórias docentes ao longo da história. As permanentes e pertinentes indagações: Formar para quê? Como formar? Para quem formar? Sinalizam outros modos de pensar à docência. Nota-se a criação de um paradoxo criado sobre a natureza social de trabalho dos professores e a realidade vivida no cotidiano escolar nas escolas, deve contribuir para além do simples saber técnico, em especial os que se encontram na educação básica.

Os lugares de formação são espaços mobilizadores de práticas, muitas das vezes em condições históricas e sociais precárias, que podem ser problematizadas e modificadas. Os lugares de formação são instituidores de referências e construção de um ethos profissional, que é escrito e datado nas circunstâncias históricas e sociais que contextualizam a construção dos saberes docente. No percurso de aprendizagem, os deslocamentos simbólicos e culturais vividos pelos professores egressos revelam na particularidade do lugar suas intenções e

projeções que se perpetuam em situações de conflito, na busca de superar as práticas cristalizadas no imaginário social docente.

No eco das memórias docentes, a vida pessoal e profissional adquire maior sentido e visibilidade social em seus percursos de aprendizagem vividos nas escolas ribeirinhas. Em seu modo de narrar e dizer, evidenciam-se os movimentos formadores e autoformadores que modificam suas mentalidades políticas e pedagógicas e identitárias. Os movimentos de projeção Curso de Pedagogia/PARFOR/UEA provocam na construção social dos mundos dos professores egressos, novas mudanças paradigmáticas que (re)configuram suas estruturas de ação e experiência cotidianas no percurso profissional.

Nas reminiscências partilhadas, a constituição do “ser professor” nesse percurso é elaborada pelos movimentos migratórios vividos nas trajetórias de formação e profissionalização docente, constituída no interior das práticas escolares. A passagem do professor leigo para o professor reflexivo é configurada em suas itinerâncias históricas e socioculturais experienciadas antes, durante e após os movimentos de formação no curso de pedagogia. É desse lugar de memória que os egressos experimentam e captam na indissociabilidade pessoal e profissional do professor seus modos de fazer a (re) invenção de si mesmo, a partir dos espaços que ocupa na região.

Dessa forma, a enunciação produzida sobre a experiência de formação profissional toma como questão de discussão e interpretação, os seguintes pontos: as motivações que mobilizam o ingresso no magistério; o conhecimento representativo dos saberes docentes que orientam e aproximam o ser professor nas redes escolares; a percepção e compreensão das concepções educacionais que orientam suas práticas escolares antes do curso de pedagogia.

Na polifonia da vida e docência, os professores egressos vivem e experimentam a realidade da vida no confronto entre a formação e à docência, momentos de passagem e resignificação profissional. Na história de vida de três professores, a constituição de sua identidade pessoal e profissional é articulada e dinamizada pelas experiências pessoais e profissionais vividas no cotidiano das práticas educativas, desenvolvidas nos contextos das escolas ribeirinhas. A opção profissional foi desencadeada por acaso, isto é, através de chamadas públicas para a contratação de professores temporários, pelas secretarias municipais de educação. Outra questão que marca a trajetória profissional foi motivada pela precariedade financeira de seus familiares. Essa precariedade social das famílias, principalmente das que

nascem e vivem nas comunidades ribeirinhas e à adesão ao magistério, é a única porta aberta para um emprego remunerado.

Para Tardif (2014), os saberes que servem de base ao exercício profissional docente são saberes sociais e multidimensionais aprendidos em diferentes momentos da história de vida, provenientes da experiência pessoal advinda da formação recebida em uma instituição formadora, através do contato com outros professores e dos espaços culturais onde vive e atua como profissional. Nessa direção, o autor sinaliza a origem do saber docente, ressaltando que:

“o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com a sua experiência de vida, e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola” (Tardif 2014, p. 11). Por isso, é necessário compreendê-lo, relacionando-o como elementos constitutivos do trabalho docente.

Para Josso (2004), os saberes necessários para o desenvolvimento profissional docente dependem de sua aprendizagem formativa. O elo entre a teoria e a prática é articulado nos processos de construção do saber-fazer, dos conhecimentos, na funcionalidade e significação, técnicas e valores, que implicam produção de sentidos individuais que são tecidos nas dimensões subjetivas e intersubjetivas do aprendente.

Na medida do possível, o curso de pedagogia (PARFOR/UEA) marcou sua história institucional, ao profissionalizar um grupo de professores no Médio Solimões que atravessaram e conquistaram, dentro dos limites e possibilidades, uma identidade profissional, modificando de certa forma o sair das margens da história e assim dando continuidade ao seu compromisso social, com a melhoria da educação no estado do Amazonas.

Considerações finais

Nesse cenário, o curso de Pedagogia (PARFOR/UEA) foi delineado pelos percursos de uma formação diferenciada, viabilizando nesse contexto de estudo, o alargamento histórico e social de uma formação profissional que instigam e provocam outras formas de pensar a formação de professores na Amazônia Brasileira.

Na medida do possível, o curso de pedagogia (PARFOR/UEA) marca sua história institucional, ao profissionalizar um grupo de 117 professores no Médio Solimões. Na narrativa docente, percebemos que os movimentos de passagem foram desafiadores e

acompanhados pela capacidade humana de (re)existir diante das adversidades que a vida lhe impõe. A conquista representa seus lugares de pertencimento e transformação de suas identidades, ao dar continuidade ao compromisso de educador.

Diante disso, a Universidade do Estado do Amazonas contribui de forma significativa na construção dos saberes docentes, configurando na relação espaço-tempo, a vida pessoal e profissional de professores que vivenciam nas relações institucionais a formação e a produção de sentidos, entre o ser e aprender a ser docente, no movimento das águas do Rio Solimões.

Pensar sobre a formação nos impulsionou a navegar nos lugares de memória (Nora, 1993), fecundados e inundados em práticas diferenciadas de formação de professores no Amazonas, destacando a relevância do protagonismo docente dos egressos na escrita de si.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece Diretrizes e bases da educação nacional. 20ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 30 de janeiro de 2009a.

DELORY- MOMBERGER, Christine. **Construção e transmissão da experiência nos processos de aprendizagem e formação**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Barreto *et. al.* *A nova aventura autobiográfica*. Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 32-45.

_____. **A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber no singular**. Tradução de Eliane Neves Moura. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v.01, n.01, p.133-147, jan./abr., 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais**. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina *et. al.* **Políticas Docente no Brasil: um Estado da Arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

JOSSO, Marie- Christine. **Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p40-54>. Acesso em 23 mai 2021.

_____. **Caminhar para si.** Tradução Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação e Pesquisa, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez., 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 23 jan.2021.

_____. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação e Pesquisa, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez., 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 23 jan.2021.

_____. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: EDUCA 2004.

HALBWACHS, Maurice (1877-1945). **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2003.

NÓVOA, Antônio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de pesquisa, [S. l.], v. 47, n.166, p.1106-1133, out./dez., 2017.

_____. (orgs). **Profissão professor.** Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. 22. ed. Portugal: Porto Editora, 2014.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Tradução de Alain François [et al.]. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

SOUZA, Valdinei Costa. **Política de formação de professores para a educação básica, a questão da igualdade.** Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 58 jul.-set. 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PARFOR/UEA).** Manaus: UEA, 2016/ 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Plano de desenvolvimento institucional UEA-2017-2021.** Manaus: UEA, 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional. UEA- 2012 a 2016.** Manaus: UEA, 2012.

EIXO TEMÁTICO 2 – ESPAÇOS FORMATIVOS, MEMÓRIAS E NARRATIVAS

A HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA CPM: UM CURSO VOLTADO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO

Jussara Cassiano Nascimento
Universidade Católica de Petrópolis - UCP
Colégio Brigadeiro Newton Braga – CBNB
professorajussara@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho tem como proposta apresentar os movimentos políticos que envolveram a história de um curso de Pedagogia voltado exclusivamente para professores que atuavam nos Anos Iniciais e que estavam em pleno exercício de suas funções, na rede pública de ensino na Cidade do Rio de Janeiro. O curso intitulado Curso de Pedagogia CPM (Convênio com a Prefeitura Municipal) destinava-se à professores da rede pública que possuíam o curso Normal, mas que ainda não tinham o curso superior. As discussões que levaram a criação da proposta do Curso de Pedagogia – CPM, vinham acontecendo com professores da própria Universidade e também com autoridades da Secretaria Municipal de Educação desde o ano de 1988, no espaço da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e tiveram como inspiração a Constituição Federal de 1988 que previa a criação das Diretrizes que seriam as bases para a Educação Nacional, onde estavam as proposições de que a formação de professores primários também deveria ser realizada em nível superior. A fundamentação teórica e metodológica espelha-se nos em Benjamin (1994), Josso (2004) e Nóvoa (1995), dentre outros. Optamos por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, nos ancorando nas seguintes etapas: às acepções de memória oral e memória arquivada. Abordamos os estudos e pesquisas a partir das obras de Maurice Halbwachs (2006), Ecleia Bosi (1987). Paul Ricouer (1996). Nessa direção, nosso arcabouço teórico-metodológico amplia-se para o caminho (auto) biográfico, pois além de conhecer a história de um curso de Pedagogia específico para professores que atuavam nos Anos Iniciais e que estavam em serviço foi possível detectar os impactos e o modo como esta formação ampliou-se no decorrer da carreira desses docentes. Os resultados obtidos demonstram que tanto a universidade quanto a Secretaria Municipal de Educação estavam buscando se adequar a legislação; com a criação deste curso, e que ele foi um dos pilares pensados para cumpri-la.

Palavras-Chave: Memórias. Formação de professores. Curso de Pedagogia CPM/UERJ.

As discussões que levaram a criação da proposta do curso de Pedagogia CPM, aconteceram com professores da própria Universidade do Estado do Rio de Janeiro e com autoridades da Secretaria Municipal de Educação no espaço da própria Universidade. Tiveram como inspiração a Constituição Federal de 1988, que previa a criação das Diretrizes, para a Educação Nacional, onde constavam as proposições de formação de professores primários também em nível superior.

O diretor da Faculdade de Educação da UERJ, no período em que o contrato foi firmado, justificou a implementação do curso, com ênfase nesses normativos oficiais. E, a partir do contexto de Políticas Públicas que envolvia a criação desse curso superior, foi possível construir algumas questões que sustentariam a pesquisa:

- (1) Em que contexto o curso CPM foi criado considerando a já existência de um curso de Pedagogia convencional na UERJ?
- (2) Quem foram os responsáveis pelo convênio entre a Prefeitura e a Universidade e como atuaram?
- (3) Quem são as professoras/alunas que farão o curso? Que histórias de formação trouxeram quando ali chegaram?
- (4) Quais autonomias lhes foram outorgadas por fazerem parte de um projeto diferenciado?
- (5) Como as professoras da Universidade e as alunas do CPM lidavam com as propostas pedagógicas oferecidas posto que já atuavam na rede pública de ensino?
- (6) Quais as implicações nesses limites e possibilidades no trabalho individual e coletivo desenvolvido na UERJ?
- (7) Como construíram relações com os professores da Universidade em função da experiência que traziam?
- (8) Como eram encaminhados os conflitos e contradições presentes no contexto universitário
- (9) Em que sentidos essas questões são capazes de sinalizar a importância do espaço universitário enquanto locus de formação do professor
- (10) Como a carreira desse professor se desenvolveu após o curso de Pedagogia CPM?

Destacamos que esse curso foi pioneiro no Estado do Rio de Janeiro e que beneficiou várias professoras que atuavam nos anos iniciais.

A fundamentação teórica e metodológica espelha-se em Walter Benjamin (1994), Marie Christine Josso (2004) e Antônio Novoa (1995), dentre outros. Na memória oral

gravamos um documentário com o último coordenador do curso, realizamos também duas entrevistas semiestruturadas com professoras egressas do curso e que atuavam na rede pública de ensino.

Na memória arquivada, foram utilizados documentos arquivados na biblioteca da Faculdade de Educação da UERJ: entrevistas com outros coordenadores, com autoridades da Secretaria de Educação, com professores universitários que atuaram no curso e outros registros como relatórios de reuniões, planilhas e diários.

E, nesse percurso metodológico duas fontes de pesquisa se fizeram presentes: a memória oral e a memória arquivada; abordamos os estudos e pesquisas a partir das obras de Maurice Halbwachs (2006) “Memória Coletiva”, as obras de Ecleia Bosi “Memória e Sociedade: lembrança de velhos” (1994) e “Tempo vivo da Memória: ensaios de pesquisa social” (2003) e de Paul Ricoeur “A memória, a história e o esquecimento” (1996), obra em que o autor apresenta acepção documental, a memória oral e a memória arquivada.

Nessa direção, nosso arcabouço teórico metodológico amplia-se para o caminho (auto) biográfico, pois além de conhecer a história de um curso de Pedagogia específico para professores que atuavam nos Anos Iniciais e que estavam em serviço, foi possível detectar os impactos e o modo como esta formação ampliou-se no decorrer da carreira desses docentes, nos oferecendo a oportunidade de outros desdobramentos para este estudo a partir do seguinte questionamento: Quais os impactos observados na carreira dos docentes que se formaram no Curso de Pedagogia CPM? O grupo de trabalho que estava organizando a implementação do novo curso tinha plena consciência de que seria necessário incentivar tanto o ingresso quanto a permanência desses professores no curso e algumas decisões foram necessárias tomar em prol de que os professores tivessem uma melhor acessibilidade ao curso.

Deste modo, ele foi ofertado no horário de trabalho com redução de carga horária dos ingressantes. Uma das entrevistadas, egressa da primeira turma do CPM, apresentou alguns

dados importantes sobre a flexibilização de horários no local de trabalho, o que contribuía para que elas fossem incentivadas a ter acesso as aulas e continuassem a frequentar o curso.

As professoras recebiam inclusive uma bolsa para estudar, ajudando-as a conciliar o trabalho com a realização do curso superior.

E, nesse contexto nosso objetivo principal foi o de conhecer a história do Curso de Pedagogia CPM, compreendendo os impactos e a importância do mesmo para a formação de professores dos Anos Iniciais, que estavam em serviço. E, como objetivos específicos: conhecer a história de um curso de formação de professores específico para professores dos Anos Iniciais; proceder análises com base nas categorias memória, história, políticas e formação de professores; analisar depoimentos de professores e egressos do curso de Pedagogia CPM.

A pesquisa foi de natureza qualitativa na perspectiva de Dezin (2006), que nos informa que esse tipo de pesquisa alude várias informações que podem ser correlatas como por exemplo: história de vida, biografias, gênero, classe social e através de pessoas que fazem parte do contexto investigado, o que no caso desse estudo, são as professoras universitárias e as alunas egressas do curso CPM.

Outro aspecto apontado refere-se a uma variedade de materiais empíricos durante a coleta de dados que, na pesquisa foram as entrevistas e o documentário produzido, que possibilitaram um amplo conhecimento sobre a história de um curso específico de formação, com uma variedade de fontes interpretativas e que estão interligadas, cujo objetivo principal foi compreender o assunto que estava sendo estudado.

A parceria/convênio entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Secretaria Municipal de Educação materializou-se no ano de 1991, mas o elemento articulador entre a sociedade e as duas instâncias foi a escola básica.

E nesse contexto, a experiência docente de tantos anos, contribuiu de forma eficaz com a organização do currículo que seria desenvolvido no curso, onde era possível acontecer um diálogo entre teoria e a prática na ambiência universitária ampliando as possibilidades de outros questionamentos, como por exemplo os impactos e possibilidades políticas vislumbradas a partir da oferta de realização de um curso superior de Pedagogia para professores que estavam em serviço, na cidade do Rio de Janeiro.

O caminho (auto) biográfico em destaque...

Meu encontro com esse estudo se deu há muito tempo, mas precisamente no ano de 2000 quando ingressei na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, para fazer meu curso de Graduação, o CPM. Minha chegada à Universidade foi inesquecível. Lembro-me do quanto admirava cada espaço percorrido, o medo de cada estudante que por mim passava, eu era caloura! Os diálogos com os professores e os colegas da universidade e, aos poucos ia me deparando com os meandros existentes no cotidiano de uma universidade. Era o sonho de me tornar uma professora com muitos anos de Magistério, mas que estava buscando se aperfeiçoar, em um curso superior.

Todo meu envolvimento se deu a partir do meu ingresso no curso de Pedagogia CPM (Convênio com a Prefeitura Municipal). Foi necessário realizar um vestibular e assim ter acesso à Universidade, no caso a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Trazer essa história em meu relatório final de pós-doutoramento me faz recorrer a Benjamin (1994) quando ele afirma que *um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois* (p.37).

E foi assim meu encontro com este estudo. Um encontro que une minha própria história com a pesquisa que me propus desenvolver. Durante a pesquisa de doutoramento que realizei sobre a História de uma instituição escolar: o Colégio Brigadeiro Newton Braga, descobri que algumas professoras que atuam nos Anos Iniciais, fizeram sua Graduação neste curso.

Esta ligação entre a minha própria história com os achados da pesquisa, me levaram a desejar realizar um estudo mais aprofundado que trouxesse a história desse curso e sua importância para a vida e a formação desses atores envolvidos, buscando responder aos meus próprios questionamentos e possíveis lacunas existentes na academia, pois sabemos que *nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história* (Benjamin, 1994, p.14).

Buscando conhecer esta história com maior profundidade, procurei o último Coordenador do curso para conversarmos sobre a minha intenção de realizar o estudo e recebi

todo apoio. Fui informada de que teria uma série de documentos arquivados e que iriam contribuir muito para com a pesquisa que desejava realizar.

Como nosso grupo de pesquisa está realizando uma coletânea de documentários sobre histórias de vida de professores que atuaram ou que atuam na Educação Fluminense, minha supervisora, a Professora Pós-Doutora Lia Faria, Coordenadora da pesquisa, convidou o professor Dirceu Castilho Pacheco, para fazer parte dos professores que vão compor este acervo do nosso Grupo de Pesquisa – Laboratório de Educação e República.

O aceite pelo convite, e a gravação do documentário, ajudou-me a responder alguns dos meus questionamentos que envolviam desde os primórdios do curso CPM, até sua última turma, no ano de 2005. O professor Dirceu além de ter sido o último Coordenador do Curso, participou das reuniões desde os seus primórdios, atuando também como professor de Prática de Ensino de História, e por isso conhece com detalhes essa história.

Apesar do documentário não ter sido realizado com uma proposta fechada de perguntas, consideramos a relevância do mesmo, para este estudo, pois aos poucos o professor Dr. Dirceu Castilho Pacheco, foi trazendo dados importantes sobre a criação do curso, o corpo discente, o corpo docente, o currículo desenvolvido, os diversos embates e o término do curso, ocorrido no ano de 2005. E assim, de uma forma artesanal, foi trazendo os dados que eu necessitava, inclusive apontando locais onde estariam arquivados alguns documentos importantes para conhecer essa história, na própria Faculdade de Educação.

Procuramos encontrar os documentos citados pelo professor Dirceu e que estão arquivados na Faculdade de Educação: atas, ofícios, portarias, circulares, monografias, além da Dissertação de Mestrado da pesquisadora Catiana Fernandes de Oliveira (UERJ/Duque de Caxias) que nos trouxe um suporte importante para este estudo, pois ela disponibilizou as entrevistas ao público em sua totalidade, já transcritas, que foram por mim analisadas, durante este estudo.

A partir desses achados, o caminho metodológico que escolhemos percorrer, a partir da memória oral e da memória arquivada aos poucos foram se consolidando.

A memória e a história, narrativas de um tempo presente...

Historiadores voltados para as discussões sobre a história do tempo presente, principalmente no que tange a história oral, tem procurado ir de encontro a uma perspectiva que busca construir um espaço no interior das narrativas, tendo como meta valorizar os sentimentos e a experiência humana dando importância a subjetividade. Esse esforço tem como intenção resgatar através da memória, vivências que foram silenciadas.

Peter Burke (2011) em texto intitulado “A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa” nos informa que cada vez mais, historiadores estão começando a perceber que seu trabalho não reproduz o que realmente aconteceu e que esses narradores históricos necessitam encontrar um modo de se tornarem visíveis em sua narrativa.

É desta forma, que a nova história procura através dos relatos construídos ao longo da trajetória pessoal de cada indivíduo, apontar os diversos contornos que estão ligados à subjetividade trazendo para o debate elementos que muitas vezes escapam às demais análises. Para Burke (2011) é provável que no futuro, haja um movimento que influencie a forma

como a história é escrita e que esse movimento de mudança surgiu a partir de uma inadequação que envolve o paradigma tradicional (p.20).

Esses contornos de expansão no campo do historiador implicam o repensar da explicação histórica, pois a forma de explicar os acontecimentos sociais e culturais não podem ser analisados da mesma maneira, posto que possuem características diferentes. O que podemos destacar é que historiadores estão trazendo para o enfoque histórico, questões que durante muito tempo interessaram somente aos sociólogos.

Maurice Halbwachs (2006) ao se referir à memória individual e a memória coletiva, esclarece que recorreremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação, embora muitas circunstâncias relativas a ele permaneçam obscuras para nós.

Os fatos passados recebem uma maior importância em nossas lembranças quando elas são refletidas com os outros porque apesar do fato ser o mesmo, ao ouvirmos a narrativa do outro, nos sentimos fortalecidos, ainda que o enfoque observado sobre o mesmo assunto seja outro. Para esse autor, o primeiro testemunho a que podemos recorrer será sempre o nosso (Halbwachs, 2006, p. 29).

Jim Sharpe (2011), em texto intitulado *A História Vista de Baixo*, aponta a importância que a história vista pelo lado das pessoas comuns pode desempenhar na formação

da nossa identidade, e que ela não foi estruturada somente através das histórias de pessoas que realizaram grandes feitos na sociedade. Essa mesma história pode ser recomposta, mas a partir de outras visões.

Durante as últimas duas décadas, vários historiadores, trabalhando em uma ampla variedade de períodos, países e tipos de história, conscientizaram-se do potencial para explorar novas perspectivas do passado, proporcionado por fontes como a correspondência do soldado Wheeler com sua esposa, e sentiram-se atraídos pela ideia de explorar a história do ponto de vista do soldado raso, e não do grande Comandante (Sharpe, 2011, p.40).

As cartas que o soldado Wheeler enviava à sua esposa traziam a visão de um soldado comum da Infantaria Britânica sobre a guerra, fornecendo dados importantes sobre a experiência de suportar o fogo da artilharia francesa, além de vivenciar o espetáculo terrível que suportou na guerra ao ver corpos de outros soldados britânicos queimados e amontoados. Os livros de história narram que Wellington venceu a batalha de Waterloo, porém Wheeler e muitos outros soldados também venceram essa mesma batalha e trouxe seu ponto de vista, de um soldado comum (Sharpe, 2011). Desde os tempos clássicos a história vem sendo vista como um relato dos feitos grandiosos, no qual se evidenciam questões relacionadas às opiniões políticas vindas da elite.

Sharpe (2011) informa que, mesmo hoje, grande parte da história ensinada na Grã-Bretanha ainda considera a experiência do povo no passado como inacessível ou sem importância; não a julgando como um problema histórico e sim como um dos problemas que o governo tinha de lidar (p.41).

Porém, no ano de 1966, Edward Thompson publicou o artigo *The History from Below* que trouxe o conceito da história vista de baixo, aquela em que pessoas comuns como o soldado Wheeler poderiam também fornecer suas visões acerca dos feitos. Assim, nas últimas décadas, vários historiadores se conscientizaram sobre o potencial de se explorar outras perspectivas históricas trazendo o passado através do depoimento de pessoas comuns.

Nesse contexto, trazer a palavra da Secretária de Educação da época, dos responsáveis pelo convênio firmado entre SME e UERJ, dos docentes que atuaram como professores do curso, das egressas, além da voz do último Coordenador do curso CPM,

transportou para este estudo uma visão mais próxima dos acontecimentos desde a criação do curso CPM em 1991.

A valorização da experiência docente no curso CPM...

A base para todas as atividades do curso de pedagogia CPM estava direcionada para o público que iria frequentar: os professores que estavam em serviço, nas escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro. E tudo foi pensado a partir das experiências que esse público tinha e que iria trazer para o curso que ora se iniciava na Faculdade de Educação da UERJ. Até o currículo que seria desenvolvido foi elaborado com base na consulta feita à essas professoras/alunas. E assim, o currículo foi construído de acordo com as necessidades formativas reais que elas desejavam ter.

O reconhecimento da bagagem profissional que as professoras traziam, a partir da prática que elas desenvolviam ao longo da carreira, se destacava neste curso. Essa experiência as valorizava enquanto profissionais da educação e alunas do CPM. A vontade de aplicar nas escolas tudo o que elas aprendiam no curso, tornava essa experiência acadêmica única. O tempo todo a academia dialogava com a escola básica de uma forma real, onde a teoria estava o tempo todo em movimento.

E nesse contexto, a experiência docente de tantos anos, contribuiu de forma eficaz com a organização do currículo que seria desenvolvido no CPM, onde o tempo todo era possível acontecer um diálogo entre a teoria e a prática na ambiência universitária.

Considerações Finais

A escrita de um trabalho de pesquisa requer muito mais do que um olhar atento aos documentos ou fontes que vão desenvolver o tema escolhido. O maior desafio do pesquisador consiste em ter sensibilidade para vislumbrar o quanto será possível viajar para além do que está escrito ou dito.

Por ser professora da rede pública e ter sido aluna do curso de Pedagogia CPM, a escrita desse texto se tornou um desafio para mim, pois o olhar do outro nem sempre eram

compatíveis com o meu olhar e algumas vezes foi preciso me despir da condição de aluna do curso para me colocar na condição de pesquisadora.

Por isso, nesse estudo foi necessário, além de consultar documentos, também olhar para a história sob a perspectiva do sujeito, através de suas narrativas, procurando romper com antigos e dominantes paradigmas que envolveram durante anos a pesquisa. Kenski (1999) afirma que é nesse momento, o da narrativa de uma versão do passado, que as lembranças deixam de ser memórias para tornarem-se histórias (p.109).

Sabemos que durante muito tempo, a história oficial baseou-se em fontes escritas e em documentos reconhecidos socialmente, porém a partir das contribuições de Lucien Febvre e Marc Bloch e a Escola dos Annales foi possível estabelecer um diálogo frutífero entre a História e as Ciências Sociais, trazendo um novo olhar sobre o conhecimento, rompendo com antigos paradigmas e direcionando muitas pesquisas para essa nova forma de escrever história.

É possível perceber que com o avanço tecnológico e mudança de hábitos sociais, encontramos cada vez mais pesquisadores que buscam diversificar o olhar

sobre um determinado tema de estudo e alguns tem procurado dar voz àqueles que antes não eram ouvidos e nesse contexto, a memória e as fontes orais se tornaram elementos enriquecedores para a pesquisa. Para Rousso (2017):

[...] o passado não é mais algo acabado, mas uma matéria sobre a qual se pode agir, da mesma maneira como se age sobre o presente: isso explica a importância da memória, e o fato de que o passado se enfraquece nesse registro muito mais do que em termos de história, já que a memória sendo a presença do passado, a priori é possível agir sobre ela, enquanto é absurdo querer mudar o passado. Nesse sentido o debate contemporâneo entre história e memória poderia se resumir em uma fórmula: o importante não é mais o que passou, mas o que é preciso reter e aquilo sobre o qual podemos agir (Rousso, 2017, p.284).

Nesse sentido, lancei mão das fontes orais para realizar parte desta pesquisa. Foram entrevistas com gestores, professores da universidade, professores do Colégio de Aplicação e alunas do curso que atuavam nas escolas públicas. Esses sujeitos possibilitaram um olhar mais atento para o estudo, pois apresentavam fatos diversos que ocorreram naquele tempo/espço e que estavam se fazendo presente no olhar da pessoa que vivenciou, mas que não foram documentados oficialmente.

Os resultados obtidos até o momento, demonstram que tanto a universidade quanto a Secretaria Municipal de Educação estavam buscando se adequar aos normativos oficiais, com a criação desse curso e que ele foi um dos pilares pensados para cumpri-la. A nova legislação estipulava um prazo para que todos os professores que atuavam nos Anos Iniciais tivessem o nível superior fazendo com que o poder público tivesse que se estruturar para atender a normativa. E, além de ser possível uma aproximação da história de um curso diferenciado de Pedagogia, que se destacou no período de 1991 a 2005, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro em convênio com a Secretaria Municipal de Educação, o reconhecimento da bagagem profissional que as professoras traziam, a partir da prática que elas desenvolviam ao longo da carreira, se sobressaía neste curso

Essa experiência as valorizava enquanto profissionais da educação e alunas do curso. Foi possível detectar em seus depoimentos que a vontade de aplicar nas escolas tudo o que elas aprendiam no curso, o que tornava essa experiência acadêmica única. Havia diálogo entre a academia com a escola básica de uma forma real, onde a teoria estava o tempo todo em movimento.

O que percebemos é que os sujeitos ao trazerem dados sobre a formação que receberam nesse curso, já exercendo a docência por muitos anos, trazem uma lógica carregada de emoções e nesse contexto é possível perceber os elos que unem as categorias história e memória, principalmente se formos analisá-los sob uma ótica diferente daquelas impostas pela historiografia oficial. Esse reconhecimento da memória enquanto fonte histórica trouxe a possibilidade de investigação e análises como apresento nesse texto.

Essa nova perspectiva nos permite observar, ouvir e registrar os acontecimentos, mas sob a perspectiva do sujeito que a vivenciou. Nóvoa (1995) considera fundamentais três aspectos que compreendem o processo de profissionalização docente: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional. Para esse autor, esses aspectos são considerados fundamentais na formação inicial e continuada de professores. No caso deste estudo, os depoimentos evidenciam a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais apontadas por Nóvoa (1995),

[...] o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso reencontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (p.25).

E nesse contexto, destacamos que o curso CPM, esteve em pleno funcionamento na Faculdade de Educação da UERJ, no período de 1991 a 2005, atendendo professores das Séries Iniciais, mas que por força da legislação oficial transformou-se em curso de Pedagogia na modalidade à distância que está em pleno funcionamento formando professores pelo interior do Estado do Rio de Janeiro.

Referências

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov.** IN: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, Ecleia. **Memória e Sociedade - Lembranças de velhos.** São Paulo: EDUSP, 1987.

_____. **O Tempo Vivo da Memória – Ensaio de Psicologia Social.** São Paulo: Atelier, 2003.

BRANDÃO, Adelina dos Santos; OLIVEIRA Berenice Picanço de. **Caminhando em Educação.** IN: Coletânea 1 Caminhando em Educação. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1992 p. 12-15

BURKER, Peter. **A escrita da história novas perspectivas.** Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1998.

CATANI, Denice Bárbara & BUENO, Belmira Oliveira & SOUSA, Cynthia Pereira de (orgs) **Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre formação.** 2ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

_____. (orgs). 2ª reimpressão. **A vida e o ofício dos professores- formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.** São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – Artes de fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CONNELLY, F.M. & CLANDININ, D.J. **“Relatos de experiência e investigação narrativa.”** In: LARROSA, J., ARNAUS, R., FERRER, V., LARA, N, CONNELLY, F., CLANDININ, D. & GREENE, M. (orgs) **Déjame que te cuente – Ensayos sobre narrativa y educación.** Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

DEZIN, Norman K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre. Artmed, 2006.

DOMINICÉ, Pierre. **A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos.** IN: Nóvoa, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FARIA, Lia. **Ideologia e utopia nos anos 60: um olhar feminino.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997.

FERRAROTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico.** IN: Nóvoa, António; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FINGER, Mathias. **As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico.** IN: Nóvoa, António; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1986.

FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando Ilídio; MACHADO, Joaquim. **Universitarização da formação de professores e profissionalidade docente.** Revista galego-portuguesa de psicologia e educación, Corunha (Espanha), n.4, v.6, p. 345, 2000.

GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao professor: as histórias e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade.** In: NÓVOA, António. **Vidas de professores.** Porto: Porto, 1995: 63-78.
HALBWACHS Maurice. **Memória Coletiva.** São Paulo. Centauro, 2006.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, António. **Vidas de professores.** 2ª ed. Porto: Porto, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e Formação.** Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Da formação do sujeito ao sujeito da formação.** IN: Nóvoa, António & FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1987.

KENSKI, V. M. **Memória e Formação de professores: interfaces com as novas tecnologias da comunicação.** IN: CATANI, D. B. [ET AL.]. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.** São Paulo. Escrituras editora, 1997.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, Leitura e Escrita- Formação de professores em curso.** Rio de Janeiro: Edição Papéis e Cópias da Escola de Professores, 1995.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação. Anped, São Paulo, n.19, 2002.

MIGNOT, Mª Chrystina Venâncio, CUNHA, Maria Teresa Santos (ogs.). **Práticas de memórias docente.** São Paulo: Cortez, 2003

MIGNOT, Mª Chrystina Venâncio, **Papéis Guardados.** Rio de Janeiro: UERJ, 2003.

NÓVOA, António (Org). **Vida de professores**. Porto: Porto, 1995.

_____. (org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1999.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

OLIVEIRA, Eloiza Gomes de Oliveira; COSTA, Marly de Abreu. **Proposta de Avaliação do Currículo de graduação em Pedagogia: um desafio**. IN: Educação, Sociedade & Cultura, nº 32, p.73-89, 2011.

PESSOA, Fernando. **Mensagem**. São Paulo: Editora Núcleo, 1995 (Série Poesia Comentada).

PINEAU, Gaston. **A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação**. IN: Nóvoa, António; FINGER, Mathias. O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1986.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas. São Paulo. Editora UNICAMP, 1996.

ROUSSO, H. **A História do tempo presente, 20 anos depois**. IN: PORTO JR. G. (ORG.) História do tempo presente. Bauru, São Paulo: Edusc, 2017.

SHARPE, Jim. **A história vista de baixo**. IN: A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: editora Unesp, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, BA: UNEB, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, P. (Tradução Lólio Lourenço de Oliveira). **A voz do passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMPSON, Paul. A voz do passado – **História Oral**. 3ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

EIXO TEMÁTICO 2 - ESPAÇOS FORMATIVOS, MEMÓRIAS E NARRATIVAS

A HISTÓRIA DA ESCOLA DE CONTAS E GESTÃO DO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – ECG/TCE-RJ: FORMAÇÃO DOS GESTORES PÚBLICOS EM SERVIÇO

Patrícia Prado Faria

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

fariapatricia62@gmail.com

Lia Ciomar Macedo de Faria

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

liafolia@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar a história de uma instituição do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro voltada para o oferecimento de formação, capacitação e especialização dos servidores, dos jurisdicionados e da sociedade civil que permitam uma melhor atuação e contribuição para a Administração Pública Estadual e Municipal. A ECG/TCE-RJ é um órgão vinculado à Presidência do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ) e foi criada em 2005, impulsionada pela Constituição de 1988, quando os governos começaram a investir em programas de educação para os seus servidores, a fim de buscar um nível de eficiência mais adequado nos serviços que presta à sociedade. A fundamentação teórica e metodológica baseia-se em Chaise (2007,2014), Halbwachs (2006) Josso (2007), Stillmann (2017) e Ferrarotti (1988), entre outros. Utilizamos como fonte documental o Regimento Interno, o Plano de Desenvolvimento Institucional -2020-2024 e o Plano Anual de Formação e Capacitação que são os principais instrumentos norteadores da vida interna da instituição. Elegemos o método (auto)biográfico por favorecer as narrativas dos gestores que contribuíram para a construção da memória da instituição. O TCE-RJ fiscaliza as contas públicas das cidades pertencentes ao Estado do Rio de Janeiro e do governo estadual e tem na sua estrutura a ECG/TCE-RJ com uma função educativa, que oferece uma educação continuada para a melhoria de desempenho dos servidores públicos responsáveis pela formulação e implementação das políticas públicas. Ao longo dos anos, a ECG/TCE-RJ consolidou-se como um espaço de formação dos gestores públicos proporcionando mudanças na forma de enxergar a administração pública. Uma experiência sobre educação e função docente em espaços outros como Escolas de Governo, espaços de memória que ressignificam as histórias de vida dos gestores públicos.

Palavras-chave: Memórias. Formação de gestores. TCE/RJ.

Introdução

A Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (ECG/TCE-RJ) é um órgão vinculado à Presidência do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ), conforme previsto no art. 62 do seu Regimento Interno, aprovado pela Deliberação TCE-RJ nº 231 de 30 de agosto de 2005, revogada pela Resolução ECG nº 14/19, que prova sobre o Regimento Interno da Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro. A ECG/TCE-RJ passou a integrar o Sistema Estadual de Ensino por meio do Decreto do Governo do Estado do Rio de Janeiro nº 40.367, de 27 de novembro de 2006.

A ECG/TCE-RJ integra a estrutura do TCE-RJ e destina-se a promover ensino e pesquisa na área de gestão pública, voltados para o desenvolvimento e a difusão de conhecimentos, modelos e metodologias comprometidas com inovação, transparência, responsabilização, melhoria do desempenho e do controle governamental, em consonância com as expectativas e necessidades da sociedade.

Com a Constituição Brasileira de 1988 e as principais mudanças estabelecidas no âmbito municipal, relacionadas aos aspectos legal, gerencial e social, quanto à carência de uma formação técnica e gerencial mais adequada à realidade dos gestores, com implicações negativas à qualidade da gestão pública municipal, a necessidade de criação dessas escolas tornou-se fundamental.

Afinal, como preconiza a própria Constituição, a Administração Pública, como qualquer área da atividade humana, precisa estar permanentemente se aprimorando e atualizando, a fim de buscar um nível de eficiência cada vez mais adequado nos serviços que presta à sociedade.

Por sua vez os Tribunais de Contas, enquanto instituições criadas para fiscalizar as contas públicas, atuam também no papel de promover o auxílio técnico necessário para a melhoria do controle externo exercido pelo Poder legislativo, e é neste sentido que as Escolas de Contas desempenham um papel importante na formação dos gestores públicos.

Nesse contexto, apresentamos a história da Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro – ECG/TCE-RJ, narrada por uma gestora, pois como nos

aponta Ferraroti (1988), a narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica.

A fundamentação teórica e metodológica baseia-se Chaise (2007,2014), Halbwachs (2006), Stillmann (2017), Josso (2007) e Ferrarotti (1988), entre outros.

Na apresentação dessa história privilegiamos os pressupostos de história e memória apontados por Halbwachs (2006), que argumenta que a memória não é um fenômeno individual, mas sim socialmente construído e transmitido através de diferentes grupos e instituições. Para Ricouer (1996) não há separação possível entre a memória e a história.

1. O papel dos Tribunais de Contas dos Estados

Os Tribunais de Contas são órgãos públicos da administração direta, criados com o propósito de auxiliar os governos no controle das contas públicas, em nível federal, estadual e municipal. Previstos e descritos pela Constituição de 1988 (art.70), os Tribunais atuam de maneira articulada com o Congresso Nacional (em nível federal – Tribunal de Contas da União), com as assembleias legislativas (em nível estadual – Tribunal de Contas do Estado) e câmaras municipais – também o Tribunal de Contas do Estado).

Segundo Chaise (2007),

O Tribunal de Contas é um órgão que auxilia o Poder Legislativo, uma vez que a Constituição Federal assegura a sua independência funcional, bem como estabelece sua competência. Entretanto, também não constitui um outro poder, tendo em vista que os Poderes da União são os descritos no art. 2º da Constituição Federal, quais sejam, o Legislativo, Executivo e Judiciário (Chaise,2007, p.30).

Os Tribunais de Contas dos Estados, órgãos de Controle Externo, são o ente público designado a cuidar do cumprimento da Lei na fiscalização dos recursos públicos estaduais e ou municipais. Teixeira (2012, p. 44) nos afirma que os tribunais de contas “possuem autonomia em relação aos demais poderes e, por isso, não integram a estrutura formal de nenhum deles”, possuindo, inclusive, orçamento próprio, julgando e controlando as contas do legislativo e as suas próprias.

Na Constituição Federal Brasileira é possível encontrar a descrição apenas do Tribunal de Contas da União, mas a mesma deve ser seguida pelos tribunais em nível estadual

e municipal. Apenas as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo possuem um Tribunal de Contas específico para fiscalizar as contas de seus prefeitos. As demais cidades do Brasil, são acompanhadas pelos tribunais estaduais. Dessa forma, o TCE-RJ fiscaliza as contas públicas das cidades pertencentes ao Estado do Rio de Janeiro e do governo estadual, excetuando-se a cidade do Rio de Janeiro, que possui um órgão de fiscalização próprio.

Dentre os princípios básicos que regem a atuação dos tribunais de contas estão a legalidade, a legitimidade e a economicidade. Para Teixeira (2012), suas atribuições estão listadas no art. 71 da Constituição Federal e podem ser divididas em três partes: julgadora (julgar os atos e contas que envolvam o patrimônio público), fiscalizadora (realizar inspeções e auditorias nas unidades administrativas de qualquer órgão público) e informativa (responder a pedidos de esclarecimentos solicitados pelo Legislativo ou suas comissões sobre as áreas fiscalizadas e os resultados de auditorias e inspeções realizadas. Quanto à atribuição informativa, podemos relacioná-la às ações educativas promovidas pelos tribunais por meio de suas escolas de governo.

Além disso, cabe ressaltar que os tribunais de contas também atuam em consonância com a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000), que segundo Teixeira (2012, p. 45), “trouxe novas atribuições aos tribunais de contas ao repassar-lhes a tarefa de fiscalizar o governante quanto ao cumprimento das normas nela previstas”.

Para Figueiredo (2001, p.17), “o grande fator diferenciador da LRF é o de estabelecer um novo padrão fiscal no país, sobretudo do ponto de vista comportamental. Infelizmente a experiência brasileira tem convivido, muitas vezes, com o despreparo dos governantes”. Assim, as imposições trazidas pela LRF, bem como as implicações e prejuízos decorrentes do descumprimento dos limites estabelecidos têm sido fatores preponderantes no que diz respeito à melhoria da questão comportamental dos gestores públicos.

Entretanto, o controle de contas atribuído aos tribunais de contas não deve ser visto apenas como algo de caráter punitivo, vez que quando encontradas ilegalidades nas iniciativas dos governantes podem ocorrer punições, mas sim com vistas ao aprimoramento dos serviços

por meio das escolas de governo – denominadas “escolas de contas” dos tribunais de contas.

Essa atuação didática tem como proposta a ampliação da efetividade, com mais ênfase na orientação e menos na sanção, considerando que o consenso e as recomendações têm grande potencial de gerar mais resultados positivos do que as ações punitivas aplicadas por si só.

Nesse sentido, segundo Santos (2017, p. 69), a atuação dessas instituições assume um viés preventivo, o que gera ganhos aos serviços desenvolvidos pelos servidores e favorece a participação da população no controle das contas públicas e no desenvolvimento de políticas locais.

As escolas de contas e de gestão, fundadas nos moldes de uma escola de governo, surgiram, primeiramente, pela necessidade de formação e capacitação do seu quadro de servidores e dos técnicos das administrações municipais, os jurisdicionados. Posteriormente, observou-se que seria importante incorporar o cidadão as atividades de capacitação, no sentido de dar maior amplitude ao controle social. (Chaise, 2007, p. 52)

A autora aponta que no modelo de Escola de Governo a educação continuada é uma ação estratégica que favorece a aprendizagem, o desenvolvimento de esforços e a aplicação de medidas para impulsionar novas experiências de aprendizagem aos atores envolvidos, proporcionando os conhecimentos, as qualificações e as competências necessárias para atingir os objetivos e metas estratégicas do setor governamental a que serve (Chaise, 2007).

Esse novo tempo histórico político inaugurado pela Carta Democrática da Cidadania de 1988 trouxe novos desafios para as Cortes de Contas que devem também exercer um papel pedagógico e inovador paralelo ao seu tradicional papel fiscalizador.

2. Espaço formativo dos Tribunais de Contas: as Escolas de Contas

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a preocupação com a qualificação dos servidores públicos passou a constar do texto constitucional, que estabelece à União, aos Estados e ao Distrito Federal que “mantenham escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um

dos requisitos para a promoção na carreira” (art.- 39, § 2º). Todavia, cabe lembrar que apenas dez anos após a promulgação da Carta Magna, por força do art. 5º da Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998, foi determinada a obrigatoriedade de manutenção das denominadas Escolas de Governo.

Segundo Carvalho (2012), as escolas de governo passam a ter um papel fundamental ao preenchimento das competências necessárias ao aperfeiçoamento das organizações públicas, oferecendo a infraestrutura especializada para o desenvolvimento de quadros de servidores, gestores e agentes públicos responsáveis pela formulação e implementação das políticas públicas.

Para Stillman (2017, p.917), “os profissionais públicos sem dúvida fazem o governo funcionar e a sociedade contemporânea andar”. Dessa forma, o assunto tem alcançado muita importância, na medida em que se multiplicam as exigências de organizações públicas voltadas para a capacitação permanente de seus servidores e a demanda, cada vez maior por parte dos próprios servidores, que requerem ações de capacitação e desenvolvimento com o propósito de melhoria dos seus desempenhos profissionais (Chaise, 2012; Chaise; Bergue; Carvalho, 2014).

Assim, além de criar espaços para pensar e preparar a ação de governança, a fundamental contribuição dessas escolas é a de produzir novas maneiras de agir na gestão pública, estimulando a ampliação da capacidade de avaliar e reavaliar, de forma a permitir um maior poder decisório e de estruturação de ações estratégicas. Seu propósito mais estratégico é ser um lugar para formação de alto nível, associado à investigação e à aplicação objetiva de conhecimento. (Chaise 2007; 2014; 2017).

As escolas de contas, escolas de governo vinculadas aos tribunais de contas, têm sua origem em 1992, quando o Tribunal de Contas da União, por meio da Lei Orgânica nº8.443/92, criou a primeira escola. Em âmbito estadual, as primeiras escolas de contas criadas foram, em 1996, a do Tribunal de Contas de Minas Gerais e, em 1998, a do Tribunal de Contas de Pernambuco.

O objetivo principal dessas escolas deve ser transformar uma administração, exclusivamente, voltada para questões técnicas, para uma administração afinada com as estratégias institucionais, na qual os seus técnicos sejam capacitados em cursos que os preparem não apenas para exercer funções específicas, mas também para que estejam comprometidos com a eficácia e a efetividade das ações de governo, ou seja, uma ampliação

do enfoque voltado unicamente ao controle e à fiscalização, para um olhar direcionado também para o aperfeiçoamento da gestão.

Assim sendo, as escolas de contas são espaços formativos que têm como função oferecer formação em diferentes áreas aos servidores públicos, com vistas a um melhor desempenho dos mesmos nas áreas onde atuam e à melhoria dos serviços prestados à população.

Nesse contexto, falar sobre espaços formativos, requer o reconhecimento de que o processo de ensino e aprendizagem ocorre em espaços e tempos diferenciados.

Atualmente, a educação formal não se restringe ao espaço escolar de maneira desligada de outros campos, como por exemplo, o campo de trabalho.

Conforme Quartiero e Bianchetti (2005) nos dizem,

(...) os espaços/tempos da educação já não se circunscrevem a alguns anos de frequência à escola/universidade e nem apenas a estes espaços. Se antes a escola/universidade era o (único) espaço de educação formal por excelência, hoje se pode afirmar que neste espaço também se educa, se forma, se profissionaliza. (Quartiero e Bianchetti, 2005, p. 12).

No Brasil, em se tratando das escolas de contas, infelizmente, não se pode falar em uniformidade de ações, visto que não existe um sistema único de tribunal de contas. Em cada

Estado os tribunais de contas são autônomos e independentes não se vinculando, nas suas decisões, inclusive técnicas, a outros tribunais. Assim, o que podemos apenas dizer é que quando, nacionalmente, existir tal sistema, as escolas vão ter uma padronização para as suas ações, e, portanto, um possível ganho e eficácia nos trabalhos que realizam.

Diante do exposto, em que pese a sua importância para os governos, essas escolas constituem um caminho de mediação entre as expectativas e as necessidades dos cidadãos para assegurar o melhor desempenho das organizações públicas. Além disso, também servem ao exercício da cidadania, na medida em que movem as ações dos órgãos públicos para a defesa dos interesses dos cidadãos e do bem público.

3. O Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro – TCE-RJ e sua Escola de Contas – ECG

O Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ), é o mantenedor da Escola de Contas e Gestão (ECG/TCE-RJ). A ECG/TCE-RJ está alinhada com o planejamento do Tribunal, respondendo às suas estratégias, por meio do oferecimento de formação e capacitação que permitam aos seus servidores, aos jurisdicionados e à sociedade civil uma melhor atuação e contribuição para a Administração Pública.

O sistema de Planejamento Estratégico do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro TCE-RJ foi instituído por meio do Ato Normativo TCE-RJ nº 173/2019, orientado por diretrizes e princípios de boa governança, ciência, efetividade, responsabilidade, transparência, comunicação, exigibilidade, *accountability*, compliance e cultura de resultados.

O Planejamento Estratégico do TCE-RJ é composto por um conjunto de planos institucionais voltados para à execução e o acompanhamento de metas, iniciativas, projetos e ações, que impulsionam o cumprimento da missão institucional e o alcance da visão de futuro do TCE-RJ. Integram o Planejamento Estratégico os Planos Táticos e Operacionais. O princípio norteador é o envolvimento de servidores de todas as áreas do TCE-RJ na construção da estratégia que possibilite o alcance da visão de futuro.

A missão do TCE-RJ é fiscalizar, orientar e avaliar a gestão dos recursos públicos no interesse da sociedade. Sua visão é consolidar-se como instituição que promove o aprimoramento da gestão pública, a ampliação da transparência e o controle social e os seus valores são transparência; profissionalismo; ética; efetividade; independência; inovação e sustentabilidade.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da ECG/TCE-RJ é desenvolvido alinhado às diretrizes estratégicas de desempenho e gestão do Tribunal, considerando que a Escola é a responsável pela formação e capacitação de servidores, membros, jurisdicionados e sociedade civil.

A Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (ECG/TCERJ) é um órgão vinculado à Presidência do Tribunal (TCE-RJ) e foi precedida, na década de 90, pelo Instituto Serzedello Corrêa (ISE), criado para realizar atividades educacionais, tais como cursos de capacitação e seminários, a fim de capacitar os servidores do TCE-RJ e dos órgãos jurisdicionados. Por mais de uma década, o ISE operou como uma plataforma de capacitação, destacando-se, dentre suas atividades, a capacitação técnica para os servidores do TCE-RJ na realização de inspeções, auditorias e na avaliação de programas dos órgãos jurisdicionados.

Até 2005, as atividades de capacitação realizadas no TCE-RJ eram atribuição do ISE. Em 2005, o Instituto Serzedello Corrêa foi transformado na Escola de Contas e Gestão do TCERJ. A criação da ECG/TCE-RJ, por meio da transformação do ISE, potencializou a capacidade e capilaridade das ações de aprimoramento dos servidores públicos do Estado e Municípios do RJ, conferindo maior liberdade de ação e possibilidades de articulação da Escola para o desenvolvimento de atividades de formação e capacitação.

O Instituto Serzedello Corrêa foi criado pelo artigo 102 da Lei Complementar nº 63, de 1º de agosto de 1990, e transformado em Escola de Contas e Gestão, pelo artigo 38 da Lei Estadual nº 4.577, de 12 de julho de 2005, regulamentada pela Deliberação nº 231, de 30 de agosto de 2005.

A ECG/TCE-RJ ampliou, aprofundou e inovou o trabalho realizado pelo ISE e passou a investir, também, em cursos de pós-graduação *lato sensu*. O investimento ocorreu não apenas com o estabelecimento de convênios com instituições de ensino superior, mas, sobretudo, com a criação de um Programa de Pós-Graduação próprio. Esse desenvolvimento institucional, todavia, foi antecedido, em 2006, pelo Decreto nº 40.367 que reconheceu a ECG/TCE-RJ como órgão integrante do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, e, em 2009, pelo credenciamento da ECG/TCE-RJ no Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (CEE-RJ) para oferecer dois cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, em nível de especialização: o de Gestão Pública e Controle Externo e o de Gestão Pública Municipal, via Parecer CEE-RJ nº 57/2009.

Com o propósito de promover a formação, capacitação profissional e especialização dos quadros da administração pública e demais interessados, a ECG/TCE-RJ ocupa atualmente um prédio de três andares na Rua da Constituição, nº 44 - Centro, Rio de Janeiro - RJ, para onde foi transferida, vinda da antiga sede de Niterói, em agosto de 2015.

A mudança permitiu facilitar o acesso dos servidores que buscam capacitação na Escola, ao mesmo tempo em que a proximidade favoreceu, sob aspectos administrativos, a relação com o TCE-RJ. A sede atende aos princípios de acessibilidade e apresenta um espaço físico que possibilita que as capacitações aconteçam de forma simultânea, considerando o número de salas, com uma estrutura que propicia a diversidade de ações executadas pela Escola. Atualmente o Regimento Interno da Escola passou por alterações, por meio da Resolução ECG/TCE-RJ nº 14, de 18 de dezembro de 2019, para contemplar os novos objetivos institucionais.

4. A história e a memória da Escola de Contas e Gestão do TCE-RJ

A ECG/TCE-RJ tem como propósito promover ensino e pesquisa na área de Administração Pública, voltados para o desenvolvimento e a difusão de conhecimento, fazendo uso de modelos e metodologias comprometidos com a inovação, a transparência, a responsabilização, a melhoria do desempenho e do controle governamental, em consonância com as expectativas e necessidades da sociedade.

As ações educacionais da ECG/TCE-RJ apresentam autonomia didático-pedagógica, fundamentam-se nos princípios da gestão por competências e possuem metodologia voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao desempenho das atividades dos servidores. Destinam-se prioritariamente aos servidores do TCE-RJ, dos órgãos e entidades do Estado do Rio de Janeiro e dos 91 municípios sob jurisdição do TCE-RJ.

De forma complementar, podem abranger um público amplo, capacitando servidores públicos dos órgãos não jurisdicionados ao TCE-RJ e a sociedade civil, visando ao estímulo do controle social e ao consequente aprimoramento da Administração Pública.

A minha relação com a instituição se deu a partir de 2018 quando da minha contratação para trabalhar na Coordenadoria de Estudos e Pesquisas e, posteriormente, para lecionar nos cursos de pós-graduação oferecidos pela ECG/TCE-RJ.

A ECG/TCE-RJ adota um modelo de atuação tendo por base o desenvolvimento de atividades estruturadas e integradas, com objetivos e métodos de aplicação de acordo com o público-alvo atendido. Essas ações foram estruturadas em quatro eixos principais: público interno, com as trilhas de desenvolvimento de competências para os servidores do TCE-RJ; jurisdicionados, com programas de capacitação organizados em torno de serviços governamentais, tais como, saúde, educação, segurança, turismo, entre outros, ofertados para os servidores dos órgãos e entidades do Estado do Rio de Janeiro e dos 91 municípios sob jurisdição do TCE-RJ; jurisdicionados/órgãos estaduais, com atividades customizadas para a realidade de cada entidade; e sociedade civil, com ações educacionais variadas, visando contribuir com o processo de conscientização da sociedade em busca de uma maior participação e controle social da Administração Pública.

Cabe destacar, que a ampliação da quantidade de ações de formação e capacitação ofertadas pela ECG/TCE-RJ é compatibilizada com especial atenção à qualidade, com adoção de medidas como a criteriosa seleção do corpo docente da ECG/TCE-RJ, o permanente

acompanhamento pedagógico de todas as atividades, a disponibilização de recursos tecnológicos e o comprometimento da equipe administrativa.

Decorrente do amadurecimento e constante análise do trabalho realizado, o processo de atualização e reestruturação pedagógica da ECG/TCE-RJ é permanente, revisitando seus eixos temáticos, linhas de pesquisa, produtos e normativos, visando adequá-los ao modelo estabelecido e ao Planejamento Estratégico do TCE-RJ.

Com vistas a ampliar a efetividade na capacitação dos servidores do TCE-RJ, e dos que atuam nos órgãos jurisdicionados, com foco na oferta de cursos de longa duração, a ECG/TCE-RJ oferece dois cursos de pós-graduação lato sensu: a Especialização em Gestão Pública Municipal e a Especialização em Gestão Pública e Controle Externo.

Além dos cursos de pós-graduação, a ECG/TCE-RJ oferece cursos de capacitação e aperfeiçoamento, desenvolvidos em parceria ou não com outras instituições. Essas parcerias também resultam em publicações que registram os conhecimentos desenvolvidos por ambas as instituições.

O corpo docente da escola, o qual fez parte de 2018 a 2023, é formado por técnicos do Tribunal, devidamente habilitados através de um concurso interno. A escola também possibilita a participação de profissionais externos, conforme disposto no Regimento Interno: “Art. 50 – os profissionais externos serão recrutados, selecionados e avaliados através de normas próprias a serem aprovadas pelo Conselho Superior da Escola.”

A escola organizou de 2006 a 2020, uma publicação, com periodicidade semestral, chamada Revista Síntese, cujo objetivo era disseminar trabalhos técnico-científicos, artigos, resenhas e estudos de caso – na área de administração pública, controle externo, tribunal de contas e áreas afins. A partir de 2020, em continuidade a Revista Síntese, a publicação passa a ser chamada Revista do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro e tem como principal tarefa estimular a produção de novos saberes e ser uma referência de consulta em temas da Administração Pública.

A ECG/TCE-RJ também realiza, desde 2006, o Prêmio Ministro Gama Filho que tem por objetivo incentivar e reconhecer a realização de estudos e pesquisas de interesse público que podem servir para a formulação e inovação de práticas tendentes à solução e ao incremento do desenvolvimento administrativo, financeiro, econômico, jurídico e/ou social da administração pública fluminense.

Por meio da sua Assessoria de Pesquisas, Avaliação e Eventos - ASPAE, a escola promove seminários, fóruns e encontros com o intuito de empreender debates técnicos e/ou acadêmicos que visem o intercâmbio de conhecimentos e de experiências relacionados a administração pública.

Possui também um Programa de Pesquisa ECG/TCE-RJ, regulamentado pela Resolução ECG/TCE-RJ nº 414, de 16 de dezembro de 2022, que busca incentivar o desenvolvimento de projetos de pesquisa, com possibilidades de articulação com pesquisadores de Instituições de Ensino Superior, conforme as áreas de concentração da ECG/TCE-RJ. Os projetos são financiados pelo TCE-RJ, com o intuito de que os novos conhecimentos possam contribuir para a melhoria nas práticas de atuação do Tribunal, favorecendo uma reflexão mais crítica das suas atividades, com o propósito de torná-los agentes de mudança na geração de práticas inovadoras.

Seguindo uma cultura interna da Escola, constantemente são avaliados novos indicadores que demonstrem os efeitos das ações da ECG/TCE-RJ nas atividades executadas com servidores do TCE-RJ, jurisdicionados, órgãos estaduais e sociedade civil, gerando insumos para apoio à gestão.

Na ECG/TCE-RJ entende-se a inovação como um processo contínuo, que deve ser incorporado não só à gestão da ECG/TCE-RJ, mas também a toda a Administração Pública. A evolução das tecnologias em uma escala exponencial traz, a cada dia, novas ferramentas, que devem ser avaliadas em relação a sua aderência e aplicabilidade com os objetivos de cada instituição. Mais do que inovações pontuais, visa-se desenvolver um modelo permanente de gestão de inovação, possibilitando consolidar as iniciativas com metodologias ativas em processos permanentes de melhoria.

As ações educacionais para o período de 2020-2024, compreendem as seguintes diretrizes, conforme as Diretrizes do Planejamento Estratégico do TCE-RJ (2020-2023):

- Diretrizes Estratégicas de Desempenho

1 Aprimorar o combate à fraude e à corrupção. 2 Contribuir com a expansão e o fortalecimento do exercício do controle social. 3 Induzir melhorias na gestão pública

- Diretrizes Estratégicas de Gestão

4 Aperfeiçoar e expandir a transparência institucional e as comunicações interna e externa. 5 Aprimorar a gestão de pessoas.

A ECG/TCE-RJ atua no aprimoramento de capacidades e competências dos servidores que permeia todas as estratégias de desempenho. E, para além dessas estratégias, foram estabelecidas as Diretrizes Táticas de Gestão, com as quais a ECG/TCE-RJ tem o compromisso de atuar por meio de capacitações que permitam o bom desempenho dos Programas definidos. Para uma melhor visão a respeito da organização da ECG/TCE-RJ, a imagem a seguir demonstra de forma detalhada cada um dos programas em que a Escola atua:



Figura 1: Programas ECG/TCE-RJ

Fonte: Elaborado pela ECG/TCE-RJ (2019)

A ECG/TCE-RJ desenvolve o Plano Anual de Formação e Capacitação (PAFC), que traduz, por meio dos programas apresentados, as ações táticas para o cumprimento dos objetivos do PDI. Todas as atividades de capacitação e formação desenvolvidas passam por

uma avaliação de reação e por um processo de avaliação institucional, sempre com o propósito de garantir a qualidade dos cursos e seu constante aprimoramento, buscando cumprir a missão estabelecida.

Atualmente, a ECG/TCE-RJ vem passando por um processo de renovação dos seus produtos e dos resultados alcançados visando adequar suas atividades às necessidades de capacitação e formação do público atendido, sempre atenta ao cenário político e aos desafios apresentados. Como resultado desse processo, adotou-se um modelo de capacitação e formação que respeite as especificidades de cada público-alvo e que priorize uma visão global de formação profissional, considerando competências técnicas e comportamentais, e a aplicação prática dos conhecimentos aprendidos. Para consolidar esse novo modelo de atuação da ECG/TCERJ, pretende-se realizar uma constante atualização pedagógica que estabeleça as diretrizes educacionais e impulse as mudanças necessárias, além do desenvolvimento de produtos e soluções educacionais que atendam aos objetivos propostos.

5. Considerações Finais

A ECG/TCE-RJ consolidou-se, ao longo dos anos, como um espaço educativo para a formação dos gestores públicos que propicia mudanças na forma de enxergar a administração pública como prestadora de serviços à sociedade. Dessa forma, os gestores passam a se identificar não só como sujeito responsável pelo exercício da sua função, mas também como cidadão que atua em um contexto social. Portanto, um espaço de formação e memória que ressignifica a história de vida dos gestores públicos (Josso, 2007).

A ECG/TCE-RJ vem investindo fortemente no desenvolvimento de um trabalho pedagógico inovador como espaço de formação da cidadania, pois quanto maior o conhecimento do indivíduo, maior será sua capacidade para fiscalizar, denunciar e participar das ações estatais de modo a entender as determinações dos projetos governamentais.

O caráter pedagógico da ação de formação que vem sendo realizada, tem sido capaz de aperfeiçoar as administrações municipais sob a jurisdição do TCE-RJ e complementar a atividade de controle externo exercida pela Corte de Contas, em consonância com o que nos

afirmam Carvalho (2008) e Chaise (2012), que servidores mais preparados, com os saberes e capacidades necessárias a um bom desempenho em suas atividades, traduzem-se em administrações com menos falhas e impropriedades a serem corrigidas.

De uma forma geral, as experiências das Escolas de Contas representam exemplos da execução de políticas pedagógicas e de formação de pessoas, capazes de influenciar a administração pública para a melhoria de processos de trabalho e da prestação de serviços à sociedade, além de estimular a própria sociedade para o exercício do controle social tão necessário em uma democracia representativa.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Saraiva, 2004.

CARVALHO, P. S. de. **Rede Nacional de Escolas de Governo no Brasil: aprendizagens e desafios**. 2012. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 17., 2012, Cartagena das Índias. Disponível em: <https://clad.org/congresos-antiores/xvii-colombia-2012>. Acesso em: 28 nov. 2023.

CHAISE, R. M. **Escolas de Contas e de Gestão: será o conhecimento um fator de concretização da cidadania fortalecendo a Esfera Pública?** Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

CHAISE, R. M.; BERGUE, S.T.; CARVALHO, S.L. da S. **Escolas de Governo: o papel pedagógico nos Tribunais de Contas**. 2014. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 19., 2014, Quito. Disponível em: <https://clad.org/congresos-antiores/xix-ecuador-2014/> . Acesso em: 27 nov. 2023.

CHAISE, R. M.; CARVALHO, S.L. da S. **A pesquisa como instrumento na produção de conhecimento: o programa de pesquisa da Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro**. 2017. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 22, 2017, Madrid. Disponível em: <https://clad.org/congresos-antiores/xxii-espana-2017/> . Acesso em: 05/12/2023.

CARVALHO, S. L. da S. **A interação cidadão-Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro: uma perspectiva republicana**. 2008. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

FIGUEIREDO C.M. de *et al.* **Comentários à Lei de Responsabilidade Fiscal**. 2. ed. Recife: Nossa Livraria, 2001.

HALBWACHS M. **Memória Coletiva**. São Paulo. Centauro, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Educação e Pesquisa**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez., 2007.

QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Educação Corporativa, mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Cortez, 2005.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas. São Paulo. Editora UNICAMP, 1996.

SANTOS, M. dos. **Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão na Administração Pública: contribuições a partir de uma Escola de Governo**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.

STILLMANN, R. Profissionalismo público em uma era de transformações radicais: seu significado, desafios e treinamento. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro: FGV-Ebape, 2017.

TEIXEIRA, M. A. C. **Estado, governo e administração pública**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

Sites consultados:

<https://portal-br.tcerj.tc.br/web/ecg>

<https://clad.org/congresos>