



Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em
Educação

ISSN: 0104-4036

ensaio@cesgranrio.org.br

Fundação Cesgranrio
Brasil

Chrispino, Alvaro; Bayma, Fátima; de Rezende, Frederico Pífano
Análise e proposta de formação de educadores e administradores em Políticas Públicas
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 20, núm. 76, julio-septiembre,
2012, pp. 555-586
Fundação Cesgranrio
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399538142008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Análise e proposta de formação de educadores e administradores em Políticas Públicas

Alvaro Chrispino*

Fátima Bayma**

Frederico Pífano de Rezende***

Resumo

O presente trabalho apresenta a necessidade da formação de profissionais em Políticas Públicas e Gestão, considerando o momento social por que passa o Brasil, com cobranças pela sociedade por melhores resultados no uso do recurso público e, também, em obediência ao Princípio Constitucional da Eficiência da Administração Pública. Analisa pesquisa sobre a existência, ou não, da disciplina de Políticas Públicas (vista como processo de formulação, execução e avaliação) em 48 cursos de Pedagogia (mantidos por instituições de ensino que possuam Programa de Doutorado em Educação) e 50 cursos de Administração e para, ao fim, apresentar um proposta de curso piloto de especialização horizontal em políticas públicas, como propõe Carlos Matus, conforme cursos piloto em pós-graduação de instituição federal de ensino superior. O resultado identifica 16 em 48 IES que mantém pedagogia e 11 em 50 IES com cursos de administração com a disciplina de Políticas Públicas que trate de processos de formulação, execução e avaliação.

Palavras-chave: Políticas públicas. Eficiência na administração pública. Formação de educadores em políticas públicas. Formação em políticas públicas.

Analysis and proposition of formation of educators and administrators in Public Policies

Abstract

The present work shows the need to provide good training for Public Policies and Management professionals, considering the social pressures for improving the efficiency of policies, and also, for obedience regarding the Constitutional

* Doutor em Educação, UFRJ; Professor do Programa de Pós-graduação do CEFET/RJ, Pós-doutorando em Administração Pública, EBAPE/FGV. E-mail: alvaro.chrispino@cefet-rj.br

** Doutora em Educação, UFRJ; Professora Titular, Fundação Getúlio Vargas (FGV/RJ). E-mail: fatima.oliveira@fgv.br

*** Mestre em Administração, UFES; Professor de Administração do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). E-mail: fredpifano@gmail.com

Principle of the Public Administration Efficiency. It analyzes research regarding the existence of the Public Policies subject (seen as a process of formulation, execution and evaluation) in 48 Pedagogy courses (maintained by teaching institutions with Doctorate in Education Programs) and 50 Administration courses, and, in the end, presents a proposition of a pilot course in horizontal specialization in public policies, as Carlos Matus proposes, as in post-graduation pilot courses in higher education at federal institutions. The result identifies 16 of 48 Higher Education Institutions maintaining pedagogy and 11 of 50 HEI with administration courses containing the Public Policies subject that teaches the process of formulation, execution and evaluation.

Keywords: Public policy. Efficiency in public administration. Formation of educators in public policies. Formation in public policies.

Análisis y propuesta de formación de educadores y administradores en Políticas Públicas

Resumen

Este trabajo presenta la necesidad de la formación de profesionales en Políticas Públicas y Gestión, teniendo en cuenta el momento social por el cual pasa Brasil, con la sociedad pidiendo mejores resultados en el uso del recurso público y en obediencia al Principio Constitucional de la Eficiencia de la Administración Pública. Esta investigación analiza la existencia o no de la asignatura de Políticas Públicas (vista como proceso de formulación, ejecución y evaluación) en 48 cursos de Pedagogía (mantenidos por instituciones de enseñanza con Programa de Doctorado en Educación) y 50 cursos de Administración. Después presenta una propuesta de curso piloto de especialización horizontal en políticas públicas, como propone Carlos Mantus, conforme cursos piloto en posgrado de institución federal de enseñanza superior. El resultado identifica 16 en 48 IES (Instituciones de Educación Superior) que mantienen pedagogía y 11 en 50 IES con cursos de administración con la asignatura de Políticas Públicas que trate de procesos de formulación, ejecución y evaluación.

Palabras clave: Políticas públicas. Eficiencia en la administración pública. Formación de educadores en políticas públicas. Formación en políticas públicas.

Introdução

Parece haver algum consenso de que o Brasil de hoje alcançou certa estabilidade econômica – expressa especialmente pelo controle da inflação e disciplina fiscal – que, tudo indica, deve continuar a ser perseguida pelos governos subsequentes, tal qual o foi pelos governos anteriores, como “uma cultura amplamente disseminada na administração pública e na sociedade” (OLIVEIRA, 2005, p.7).

Possivelmente, esta estabilidade ofereceu melhores condições – aqui fortemente influenciada (1) pela Lei de Responsabilidade Fiscal, que definiu limites de gastos públicos; (2) pela Lei de Acesso à Informação, que indica, como paradigma, a informação pública como regra e o sigilo como exceção; (3) pela difusão da transparência pública, por meio eletrônico, que está permitindo que a "caixa preta" dos gastos públicos seja aberta aos olhos dos cidadãos interessados e (4) pela democracia participativa, expressa na forma de conselhos de acompanhamento mas, também, pela ação direta da sociedade, que resultou, por exemplo, na Lei da Ficha Limpa – para que uma parcela mais organizada e melhor aparelhada, cognitivamente, da população passe a acompanhar e criticar outros pontos, que compõem o universo da gestão pública brasileira. Desfeita a névoa que envolvia o processo decisório e, tomava tempo e energia dos agentes públicos, foi possível perceber o que e o quanto havia por fazer, bem como as diversas possibilidades para o como fazer.

Surgem, nesse período, os exercícios iniciais de cobrança, quanto à eficácia e a eficiência no uso do dinheiro público, a reboque das incontáveis notícias de malversação de recursos públicos veiculadas por jornais, revistas, rádios, TV e internet, bem como a indignação expressa em repúdio, em torno dos sucessivos episódios de corrupção. Ambos – má gestão e corrupção –, envolvem os três poderes da República (Executivo, Legislativo e Judiciário) e o três níveis de governo (Federal, Estadual e Municipal).

Esse sentimento social certamente contribuiu para que os legisladores, por meio da Emenda Constitucional EC-19/1998, introduzissem mais um Princípio Constitucional dentre aqueles que se referem à Administração Pública. Estes Princípios Constitucionais estão explícitos no artigo 37 da Constituição Federal de 1988 e são eles os da legalidade, da impessoalidade, da moralidade e da publicidade¹. A estes, a EC-19/1998 acrescentou o Princípio da Eficiência (denominado de "qualidade do serviço prestado" pela Administração Pública no projeto da Emenda). Sobre isso, escreve Carvalho Filho (2001, p. 17):

Com a inclusão, pretendeu o Governo conferir direitos aos usuários dos diversos serviços prestados pela Administração, ou por seus delegados, e estabelecer obrigações efetivas aos prestadores. Não é difícil perceber que, a inserção desse princípio revela o descontentamento da sociedade, diante de sua antiga impotência para lutar contra a deficiente prestação de tantos serviços públicos, que incontáveis prejuízos já causou aos usuários

1 Deixamos de considerar aqueles que surgem nos incisos e parágrafos e as imprecisões de técnica legislativa que toma como princípios o que são normas de ação, conforme informa Silva (1996, p. 614).

É Moreira Neto (2009) quem traz esclarecimentos importantes e realistas sobre esse Princípio, que deve possibilitar o melhor atendimento das finalidades previstas em lei. Informa que, as qualidades intrínsecas de excelência são numerosas e diferenciadas, o que solicita parâmetros objetivos que permitam aferição dos resultados alcançados pela ação administrativa. Escreve que

entendida, assim, a eficiência administrativa, como melhor realização possível da gestão dos interesses públicos, posta em termos de plena satisfação dos administrados com os menores custos para a sociedade, ela se apresenta, simultaneamente como um atributo técnico da administração, como exigência ética a ser atendida, no sentido weberiano de resultados e, coroando a relação, como característica jurídica exigível, de boa administração dos interesses públicos (MOREIRA NETO, 2009, p.117, grifo nosso).

Em síntese, se a eficiência foi alçada aos status de Princípio Constitucional da Administração Pública decorre que, sem maiores questões, a Eficiência Administrativa passa a ser Dever-fazer da Administração em todos os níveis e Direito do cidadão.

No que tange ao segundo tema apresentado, deixaremos de tratar da corrupção por não ser este o foco específico deste trabalho, mesmo sabendo que o conhecimento diferenciado das etapas de Políticas Públicas qualificam melhor o cidadão para o efetivo acompanhamento social das escolhas feitas pelos decisores. Os exemplos recentes envolvem (i) 40 pessoas ligadas aos partidos políticos no escândalo do mensalão, (ii) a substituição de 6 ministros por possíveis envolvimento em uso indevido – a ser apurado, logicamente – e (iii) o imbróglio envolvendo a “quebra de braço” entre o STF-Supremo Tribunal Federal e o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), quando este último solicitou apurar, com mais cuidado, o fato de membros do Poder Judiciário movimentarem em suas contas bancárias valores incompatíveis com seus vencimentos. Eventos realizados pela Polícia Federal (2012) contra a corrupção podem ser encontrados no site da instituição, separados ano a ano. Como este tema é copioso nos arraiais brasileiros, utilizamo-nos de um artifício emprestado do meio jornalístico, “na data de fechamento deste texto”, a lista de escândalo de corrupção fechava com aquele que resultou na CPI “do Cachoeira”.

No que se refere ao mau uso do dinheiro público, quer por ineficácia, ineficiência, ou mesmo por desvios deliberados, temos também muitos exemplos no Brasil. Por falta de espaço, e por ser apenas ilustrativo ao tema principal deste trabalho, trataremos de exemplos pontuais, como a “contagem dos pobres no Brasil” e as ações (ou não) dos governos no campo das obras emergenciais para as vítimas de catástrofes, da saúde e da educação, utilizando-nos de matérias amplamente difundidas pela imprensa, que é o que dispõe o cidadão comum para se atualizar com os acontecimentos e formar opinião.

O número de pobres no Brasil é um triste exemplo inicial da dificuldade de se definir sobre o que se fala a fim de tomar decisões. Escreveu Chrispino (2007, p. 14):

Parece não haver dúvida quanto a existência dos pobres brasileiros. Mas quantos são? Para a oposição, o número tenderá sempre a ser maior do que aquele defendido pelo governo. Mas o problema parece persistir, pois, recentemente, tivemos essa dificuldade entre os membros do governo atual²: O então Ministro José Dirceu, que em dezembro de 2002 afirmava a existência de 40 milhões de pobres no Brasil, em junho de 2003 disse que eram 25 milhões. No mesmo período, o Secretário-executivo do Ministério da Assistência e Promoção Social, Ricardo Henriques, informa que são 55 milhões de pobres e 22 milhões de miseráveis. O Presidente Lula, em Davos, no Fórum Econômico Mundial, em janeiro de 2003, disse que eram 45 milhões de brasileiros abaixo da linha da pobreza. Já a cartilha do Programa Fome Zero informa que são 46 milhões. O fato é que o critério de cálculo do número de pobres é distinto para cada organismo de governo. É fato também que a formulação de Políticas Públicas não pode estar sujeita a diferença tão absurda no número de pessoas a serem atendidas, como no caso da pobreza brasileira: 55 milhões, no máximo, e 25 milhões, no mínimo, de pobres [...] quem se arrisca a formular uma política com essa margem de erro?

São recorrentes os episódios de enchentes e danos causados por chuvas torrenciais em várias regiões do Brasil, inclusive em capitais importantes. De comum, estes problemas possuem somente o longo tempo em que teimam em existir e a persistente e incômoda repetição ano após ano. Branco (2012, p. 6), fundador da organização não governamental Associação Contas Abertas, em interessante matéria em O Globo, intitulada "Tragédias com aviso-prévio", informa que, em 2011, o "Serviço Geológico do Brasil constatou que, em 251 municípios brasileiros, existem possibilidades de acidentes. Em 28 dessas cidades residem 178,5 mil pessoas, com risco alto ou muito alto de serem afetadas por enchentes ou deslizamentos." Atesta também que, de 2000 para 2010, o número de pessoas que habitam favelas quase dobrou, passando de 6,5 milhões para 11,4 milhões. Lembra que, "neste cenário, as catástrofes naturais são previsíveis". No que concerne à ação efetiva dos governos, para superar um problema antigo, com local conhecido e data anual comum, informa que o programa "Prevenção e Preparação de Desastres" recebeu, nos últimos 8 anos, a quantia de R\$ 2,8 bilhões, mas apenas R\$ 695,4 milhões, quase 25%, para

2 Ver Anderson (2003).

aplicação na prevenção. No mesmo período, o programa "Resposta aos Desastres e Reconstrução", consumiu R\$ 5,9 bilhões, mais de oito vezes o valor gasto na prevenção. Em 2011, a regra se mantém, visto que, dos R\$ 508,5 milhões autorizados para prevenção, somente R\$155,6 foram pagos (30,6%), enquanto se pagou R\$ 1 bilhão para reconstrução, segundo a mesma fonte. Sobre este tema e estas mesmas chuvas, o Ministro da Ciência e da Tecnologia admitiu que o governo não será capaz de impedir as mortes decorrentes das chuvas. Após apresentar uma carta de um funcionário do governo do Estado do Rio de Janeiro, do início do século XIX, narrando episódios de desmoronamento, Branco (2012, p. 6, grifo nosso) escreve: "Desde o Império, portanto, a natureza anda de braços dados com a falta de planejamento e o imprevisto, em níveis municipal, estadual e federal. Os desastres são considerados fatalidades pelos governantes, como se nenhuma culpa tivessem".

No campo da saúde, não são menos numerosos os casos que podem ser elencados como exemplos infelizes no uso do dinheiro público e má qualidade da gestão pública. Para o fim a que nos propusemos, buscaremos apenas dois exemplos: a tragédia das chuvas e o problema do lixo.

Em janeiro de 2011, aconteceu o que está sendo considerado o maior desastre natural do Brasil envolvendo chuvas e inundações. A região serrana do Estado do Rio de Janeiro foi atingida por grande quantidade de chuvas, que resultou em desmoronamentos, soterramentos e muitas mortes. Um ano após os desastres, constata-se que o governo federal repassou, pelas vias próprias, algo em torno de R\$ 80 milhões de reais, para a reconstrução emergencial de pontes nos municípios atingidos. Até hoje, um ano depois, somente uma ponte das 75 previstas foi construída. As justificativas variam, desde a necessidade de novos projetos, até a falta de licença ambiental que permitia a execução da obra. O fato é que, depois de um ano, das obras emergenciais de pontes – indispensáveis à reconstrução geral das cidades e arredores – tem-se uma ponte construída e muitos recursos financeiros não utilizados. As políticas públicas não se efetivaram e a gestão pública não foi nem eficaz, nem eficiente (WERNECK; VICTOR; DAMASCENO, 2012, p. 11, grifo nosso).

No mesmo evento trágico, das 5.459 casas populares financiadas pelo governo federal para desabrigados, nenhuma parede foi erguida (VASCONCELOS; VICTOR; GALDO, 2012). Diz-se que há dificuldades de liberação da licença ambiental. E tudo sob a égide da emergência, a fim de atender aos desabrigados das chuvas, que chegam sempre neste período do ano, todos os anos.

Ainda no mesmo campo, o da saúde, foi noticiado, largamente, que o TCU-Tribunal de Contas da União (Acórdão 2697/2011-Plenário), quando da auditoria no "Programa de Resíduos Sólidos", envolvendo 231 convênios de repasses de recursos da Fundação

Nacional de Saúde (FUNASA), para municípios de até 50 mil habitantes, entre 2000 e 2007, constatou que, em 152 deles, os dejetos continuaram tendo fins inadequados em lixões e aterros, que mais de 65% dos projetos bancados pela FUNASA não geraram resultados e que o órgão gasta apenas 1/5 do que prometeu. Os motivos encontrados foram "desvios de finalidade e abandono das obras por dificuldades técnicas ou financeiras dos municípios" (FABRINI, 2012, p. 13, grifo nosso).

Ao ser consultada sobre o tema, a FUNASA informa que os problemas ocorrem por "causa dos gestores municipais"; "por falta de operacionalização"; porque as prefeituras "não tem estrutura e capacidade técnica para geri-los" e outras indicações de falta de competência na definição de políticas e na gestão de projetos (FABRINI, 2012, p. 4, grifo nosso).

Os registros de acontecimentos infelizes identificam as dificuldades de superar obstáculos reais e concretos, indicando a incapacidade dos homens públicos – em cargos eletivos ou mesmo na burocracia estatal – em alcançar sucesso na formulação, execução, acompanhamento e avaliação de políticas públicas.

Acreditamos que os fatos apresentados, todos fartamente noticiados pela mídia, sejam de absoluto conhecimento da sociedade, que espera daqueles que foram alçados às funções de homens públicos, a identificação de problemas e as definições de ações que permitam sua superação. A essa ação de governo na busca de solução de problemas públicos ou de execução de direitos, chamaremos de políticas públicas. Assim sendo, todos os problemas apresentados como exemplos deveriam ser alvo da ação de governos e, ao fim, deveriam estar resolvidos ou em processo de solução, o que efetivamente não é o caso.

Deixando de lado as matérias que instruem a população pelos canais da comunicação de massa, temos as reflexões de Motta (2006, p. 7), ao apresentar o trabalho organizado por Martins e Pieranti (2006). Escrevem que

Na verdade, a administração do desenvolvimento tem sido a gestão da ineficiência e da escassez aguda de recursos, acalentada pelos sonhos de eficácia e de abundância.

No entanto, a consciência sobre a ineficácia da administração em relação à equidade política, econômica e social tem reacendido as propostas não só para redefinir as funções do Estado, mas, também, para rever seus métodos de ação e forma de contornar as instituições públicas existentes. Frustrações dos cidadãos e desejos de reforma tornam o repensar a administração algo sempre atraente, principalmente quando se proclama a reconstrução da administração pública como algo oposto ao tradicional.

Para fundamentar esta definição inicial, lembraremos Chrispino (2005) quando lembra que o conceito de Políticas Públicas é polissêmico ou multiconceitual e, por tal, comporta muitos entendimentos. Enumera, por conta desta polissemia, um conjunto de autores que ratificam este entendimento, aos quais acrescentamos outros tantos:

- Viana (1996, p.5), valorizando o Estado em ação, escreve que o modo de operar do Estado, se traduz no ato de "fazer" políticas públicas.
- Garcia (apud FRISCHEISEN, 2000, p. 78), conceitua Políticas Públicas como diretrizes, princípios, metas coletivas conscientes que direcionam a atividade do Estado, objetivando o interesse público;
- Grau (apud FRISCHEISEN, 2000, p. 78), informa que a legitimidade do Estado Social está ligada à realização de políticas públicas que se caracterizam por todas as formas de intervenção do Estado (seja como provedor, gerenciador ou fiscalizador);
- Höfling (2001) escreve que "políticas públicas são aqui entendidas como o "Estado em ação"; é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade".
- Santos (2002, p. 141) dirá que é o conjunto organizado de normas e atos tendentes à realização de um objetivo determinado;
- Cunha e Cunha (2002, p. 12) entendem Política Pública como linha de ação coletiva, que concretiza direitos sociais declarados e garantidos em lei. É mediante as políticas públicas, que são distribuídos e redistribuídos bens e serviços sociais, em resposta às demandas da sociedade. Por isso, o direito que as fundamenta é um direito coletivo e não individual;
- Bucci (2002, p. 241) sustenta que, políticas públicas são programas de ação governamental visando coordenar os meios à disposição do Estado e às atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados;
- Graglia (2004, p.19) apresenta as políticas públicas como "projetos governamentais e atividades administrativas com os fins de satisfazer necessidades sociais";
- Couto (2005) escreve que "é política pública tudo aquilo que o Estado gera como um resultado de seu funcionamento ordinário".
- Secchi (2010, p. 2) sintetiza que "uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público".
- Bergue (2011, p.508) entende "por política pública (public policy) o conjunto coerente de decisões, de opções e de ações que a administração pública leva a efeito, orientada para uma coletividade e balizada pelo interesse público (CHRISPINO, 2005, p. 64-65).

Como existe a expectativa de que os homens públicos sejam capazes de identificar problemas, organizar soluções, executar ações, monitorar indicadores e avaliar resultados, nada mais justo do que conhecer se a formação atual de

educadores e administradores contempla essas competências, por meio de uma disciplina de Políticas Públicas que tenha o escopo de atender a esta demanda social que identificamos, diferenciando-se da visão tradicional de políticas, que tende a analisar, por algum ângulo político ideológico, as ações de governos que, de alguma forma, discordam ou criticam. Para nós, o conceito que mais se aproxima do que defendemos é, sinteticamente, de que Política Pública é a ação de governo na consecução de direitos.

Retomemos, no item seguinte, aos exemplos que demonstram as dificuldades em solucionar problemas públicos, agora no universo educacional, a fim de motivar a pesquisa realizada sobre existência ou não de uma disciplina Política Pública nos curso de Pedagogia e Administração.

As dificuldades no campo da política pública educacional

No campo da educação podemos, também, enumerar uma série de dificuldades surgidas e mantidas pela falta de resultados em políticas públicas e gestão.

O primeiro, de muitos possíveis exemplos, pode ser a importante constatação de Sérgio Costa Ribeiro (1991) sobre o equívoco, até então mantido pelos gestores educacionais e sociedade, de culpar a evasão pelos problemas da educação brasileira. Os estudos apresentados por Ribeiro demonstram que a educação brasileira vivia a ideia do Mito da Caverna, de Platão: combatíamos a sombra e não o objeto. Combatíamos a evasão quando na verdade deveríamos dar atenção à repetência. Passados mais de 20 anos, desde esta constatação, podemos elencar algumas observações de Ribeiro (1991, p. 18, grifo nosso), à época, para tentarmos perceber se absorvemos a experiência e trabalhamos na e para a mudança:

Aos pais interessa mais a frequência à escola do que a sua qualidade. E impressionante o fato de que no Brasil, hoje, a população escolar frequente a escola de 1º Grau, em média, por mais de 8,5 anos, conseguindo terminar, em média, apenas 6 séries. E nada ou pouco se sabe, do ponto de vista cognitivo, o que significam estas 6 séries.

No que se refere à preocupação com a qualidade, estamos no mesmo patamar de antes. Os maus resultados do Brasil no PISA, ou no SAEB, ou na Prova Brasil ou no ENEM, têm alto impacto, enquanto estão sendo veiculados na mídia.

Aqui, nos parece que uma proposta possível seria a montagem de um sistema permanente de avaliação cognitiva dos alunos, que desse ao público instrumentos de cobrança da qualidade da escola. Talvez, por aí, teríamos um caminho que mobilizasse a sociedade para uma luta pela competência do sistema escolar. (RIBEIRO, 1991, p.19, grifo nosso).

A visionária visão de Ribeiro se materializou. Hoje existe, no Brasil, um espetacular sistema de avaliação escolar, que vai desde a provinha Brasil para alunos de 2ª série até a avaliação da pós-graduação (mestrado e doutorados) pela CAPES, passando pelo ENADE, ENEM, SAEB, Prova Brasil [...]. A questão que não foi posta por Ribeiro à época é: “e agora?” Ou, em outras palavras: agora que temos os dados: “E daí?”

Parece que a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma natural. A persistência desta prática e da proporção desta taxa nos induz a pensar numa verdadeira metodologia pedagógica que subsiste no sistema, apesar de todos os esforços no sentido de universalizar a educação básica no Brasil. (RIBEIRO, 1991, p.18, grifo nosso).

Universalizado o ensino fundamental no Brasil, fica o fato de que, novamente, as palavras de Ribeiro ecoam como narrativa da realidade contemporânea. A repetência continua contida na pedagogia do sistema, só que, agora, travestida de muitas denominações, tal qual um novo Mito da Caverna, de Platão. Hoje, se discute à exaustão – tendo como elementos na arena das ideias, a mídia, os representantes da corporação de professores e a própria família –, sobre a progressão continuada, que foi estrategicamente batizada de aprovação automática pelos defensores da repetência como solução educacional, que são coisas diametralmente opostas. A primeira trata da proposta de fazer com que o aluno progrida na série própria, visto que a proposta do sistema é a aprendizagem, capitaneada pelo sistema e pelos professores, que decidem o que, quando e em que profundidade se vai estudar, que metodologia se vai aplicar, que recursos de ensino serão disponibilizados, que avaliação será aplicada e em que tempo. Os professores e gestores são os adultos, os mais experientes e os mais preparados. São responsáveis pela condução de todo o sistema. Se o aluno, sistematicamente, não aprende o que se espera dele na série correta, espera-se que os condutores dos sistemas reflitam sobre o que não vai bem e mudem, a fim de que se obtenha o sucesso escolar. Mas não, ao invés de discutirem porque os alunos não aprendem o que se espera deles (tudo definido pelos adultos, pelos mais experientes e bem preparados), discute-se a primazia de reprová-los, tal qual antes. Precisamos que Sérgio Costa Ribeiro volte, urgentemente, para dizer novamente o que disse há 20 anos.

Se isso já não bastasse, podemos indicar importantes avanços na Educação Brasileira que estão a exigir melhor formação em gestão e políticas públicas, a fim de que os resultados possam ser promissores e permitam que a educação cumpra seu real papel, de dar autonomia aos (futuros) cidadãos.

Não é possível deixar de mencionar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e a revolução que causou na educação nacional. Posteriormente, foi transformado em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que agrega dois assuntos mau e mal resolvidos: a educação infantil, não tratada pelos municípios, e o ensino médio, negligenciado historicamente pelos Estados. O tempo dirá se esta fusão precipitada dos segmentos educacionais, em dívida histórica com o ensino fundamental, que estava em franca melhoria, trará bons resultados. A reorganização do financiamento da educação, tendo como princípios distributivos, a existência concreta do aluno e a reserva de recursos para a melhoria da remuneração dos servidores públicos, que atuam em educação, provou mudanças importantes na gestão dos sistemas educacionais, que passaram ser proativos na busca e na permanência dos alunos, o que se traduziria em maior volume de recursos financeiros.

O resultado do sistema de avaliação da educação, especialmente o Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB) e a prova Brasil, mostrou a necessidade de se oferecer, aos estados e municípios, condições para melhor conhecer sua situação educacional, comparada aos demais estados e/ou municípios, e condições efetivas de melhorias de aprendizagem e de gestão. O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) foi apresentado como uma ferramenta gerencial, que poderia cumprir tal finalidade. O desenho e as rotinas são promissoras, além de serem calcadas e voltadas para a realidade brasileira, distanciando-se dos programas megalômanos e fantasistas que propõem revoluções, que mais retratam desconhecimento da realidade do que força e vontade. Frente a um instrumento capaz de contribuir com mudanças importantes surge, novamente, a pergunta: os recursos humanos formados na educação, e mesmo na administração, estão preparados para olharem a realidade de suas escolas e extrair informações que auxiliem na decisão, na execução, no acompanhamento e na avaliação, visando solucionar problemas dos sistemas de ensino a que pertencem?

Para se ter ideia desta dificuldade, podemos lembrar as dificuldades surgidas com o propalado programa UCA Total (Um computador por Aluno). Até a data do fechamento deste texto, não estava disponível o relatório "Avaliação de Impacto do Projeto UCA Total", sob a responsabilidade da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, como bem informa Elio Gaspari (2012, p. 6), que publicou artigo sobre o tema, a partir de entrevista com um dos profissionais do grupo de avaliadores. Temos motivos de sobra para querer saber os resultados do programa, visto que, segundo informa o articulista o "UCA-Total, lançado em 2010, comprou um laptop para cada um dos 10.484 alunos da rede pública de cinco municípios-piloto: Tiradentes (MG), Terenos (MS), Barra dos Coqueiros (SE), Santa Cecília do Pavão (PR) e São João da Ponta (PA)".

O resultado do programa que objetivava fazer com que os computadores chegassem às escolas, com estas já equipadas com internet sem fio e com seus professores capacitados, permitindo o desenvolvimento de atividades pedagógicas baseadas nesta tecnologia e cultura, é o seguinte:

- Em Tiradentes, não havia sinal nem armários de recarga, e os laptops estavam encaixotados.
- Em Terenos não havia rede. Tudo bem, porque algum dia ela haverá de chegar. Até lá, alguns heroicos professores pagam as conexões de provedores privados com dinheiro dos seus bolsos.
- Em Barra dos Coqueiros, chegava às praças públicas e, para recebê-lo, os estudantes saíam do colégio.
- Em São João da Ponta, o sinal mal chegava à escola.
- Deixou-se em aberto uma questão central: o aluno deve levar o computador para casa? Em três municípios, levavam. Num, foram instruídos a não trazê-los todos os dias.
- Só metade dos alunos teve aulas para aprender a usar os laptops.
- Depois de terem recebido cursos de capacitação, 80% dos professores tinham dificuldade para usar as máquinas nas salas de aula. (Problema dos cursos, não deles, pois 91% tinham nível superior ou curso de especialização.)

Parece que o exemplo suscita muitas questões: há problemas de formulação de políticas em todas as suas etapas, bem como um problema de gestão. Deixamos de comentar a possível incompatibilidade, em geral de difícil solução, entre o tempo de realização técnica e o tempo de realização política de projetos de grande porte e de grande visibilidade midiática. As críticas apresentadas podem ser melhor esclarecidas a partir das seguintes questões: Não seria uma visão centralizada, de gabinete, que não leva em conta as diversidades de situações, e oferece uma roupa de tamanho único, a um conjunto imenso de corpos distintos? Esta não seria uma das fontes da distância entre a concepção e a operacionalização? Não seria também consequência da falta de considerar diferentes cenários num país de dimensão continental tal qual o Brasil? Não seriam esses problemas próprios de projetos de grande porte, que se dirigem a realidades extremamente distintas? Questões que surgem de ambos os lados da análise [...] muito a refletir.

Outro aspecto importante na busca de melhoria da gestão, é a tentativa do MEC em criar sistemas de informática que permitam agilizar processos – menos papel e menor tempo – e reunir dados em sistemas unificados, a fim de permitir melhor visão do conjunto e melhor decisão, além de otimização de tempo e de recursos humanos e financeiros. Por conta disso, é possível encontrar no Ministério da Educação (MEC), hoje, uma lista (não exaustiva) de sistemas, cujas definições são colhidas nos respectivos sites oficiais:

- Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças (SIMEC). A ferramenta permite ao MEC planejar o orçamento público, no que diz respeito aos gastos em educação do Governo Federal. Todas as etapas do ciclo orçamentário (Plano Plurianual, Lei de Diretrizes Orçamentárias e Lei orçamentária anual) são contempladas pelo sistema. O sistema se desdobra em dez módulos e deve ser alimentados regularmente pelas unidades de ensino.
- Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC). Esse sistema disponibiliza, mensalmente, informações sobre alunos, escolas e cursos técnicos de nível médio. Mantido pela Secretaria de Educação
- SIORG – é a fonte oficial de informações sobre a estrutura organizacional dos órgãos do poder executivo federal. Mantido pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.
- COLETA CAPES – O Aplicativo Coleta de Dados CAPES é um sistema informatizado, desenvolvido com o objetivo de coletar informações dos cursos de mestrado, doutorado e mestrado profissional integrantes do Sistema Nacional de Pós-Graduação.
- EDUCACENSO – é um sistema on-line que visa manter um cadastro único, em uma base de dados centralizada no Inep, de: escolas, turmas, alunos, docentes/auxiliares de educação infantil, profissionais/monitores de atividade complementar, possibilitando maior rapidez na atualização das informações, por utilizar diretamente a Internet.
- Sistema de Concessão de Diárias e Passagens (SCDP), viabiliza a administração das solicitações e pagamentos de Diárias e Passagens, possibilitando que as requisições sejam feitas por meio de terminais eletrônicos, diminuindo o tempo de emissão e melhorando as condições de atendimento e consulta dos usuários.

A existência destes sistemas – e de outros tantos não listados – promete ordenar os dados, auxiliar na busca de informações, colaborar no processo de decisão etc. mas, antes e acima de tudo, solicitam recursos humanos preparados em políticas públicas e gestão pública, em todas as suas etapas, qualquer que seja a escola de pensamento.

Por último na lista de exemplos, podemos enumerar a complexidade do universo educacional, o que dificulta sobre maneira a formulação e execução de Políticas Públicas. Quem nos ajuda a entender esta complexidade é Serres³ (2011), no discurso que intitulou de Pequena Polegar, aludindo à capacidade dos dedos polegares escreverem rapidamente em pequenos teclados em equipamentos de informática.

Neste discurso encontramos 3 grandes blocos de comparações entre o aluno de ontem, para quem continuamos a produzir políticas e ações, e o aluno contemporâneo, que continuamos a achar que não existe, numa reedição teimosa de o “Rei está nu”, agora com final menos inocente do que aquele proposto por Hans C. Andersen (1837) em A Roupa Nova do Rei.

3 Michel Serres (2011), filósofo, membro da Academia Francesa, pronunciou este discurso em uma sessão solene realizada, em 1º de março de 2011, Institut de France, sobre os “Os novos desafios da educação”, a propósito dos resultados dos estudantes franceses de 15 anos de idade na pesquisa PISA/OCDE. Tradução livre.

No primeiro bloco, Serres se ocupa de comparar as diferenças que chamou de corpo. Conclui que há uma série de diferenças cruciais na maneira de viver e de se relacionar, que nem sempre são consideradas pelos sistemas educacionais. Conclui este bloco escrevendo:

Balanço temporário. Qual a literatura, qual a História entenderá esses felizardos que não viveram a rusticidade, o gado e a colheita, dez conflitos bélicos, feridos, mortos e famintos, cemitérios, pátria, bandeira ensanguentada, monumentos aos mortos, sem terem experimentado, no sofrimento, a vital urgência de uma moral?

No segundo bloco, que chamou de conhecimento, informa que estes alunos não habitam mais o mesmo tempo, e por isso possuem outra história, não têm mais a mesma cabeça, nem habitam o mesmo espaço, eles escrevem diferente e falam línguas diferentes. Para se ter uma ideia do que mudou, escreve Serres (2011, não paginado):

Eles não falam mais a mesma língua. Desde Richelieu, a Academia Francesa publica, de quatro em quatro anos, o dicionário de referência da língua francesa. Nos séculos anteriores, a diferença entre duas publicações se estabelecia em cerca de quatro a cinco mil palavras, números quase constantes; entre a última e a próxima, essa diferença será de cerca de trinta mil.

No terceiro bloco, que chamou de indivíduo, o autor trata das relações do indivíduo com seus coletivos conhecidos, que efetivamente explodiram: "regiões, religiões, culturas, rurais ou aldeãs, grupos singulares, cidadezinhas, a um sexo, à pátria". Ao final, antes de propor uma reavaliação do ensino e da educação, escreve:

Raríssimas na História, essas transformações, que chamo "hominescentes", criam, no meio do nosso tempo e dos nossos grupos, uma fratura tão larga que poucos olhares mediram seu verdadeiro tamanho.

Comparo-a, repito, às fraturas que ocorreram no neolítico, na alvorada da ciência grega, no início da Era Cristã, no fim da Idade Média e no Renascimento.

Na margem jusante dessa falha estão jovens, aos quais pretendemos dispensar ensino, em âmbitos que datam de uma idade que eles não mais reconhecem: prédios, pátios de recreio, salas de aula, mesas, cadeiras, auditórios, campi, bibliotecas, laboratórios até, eu ia dizer até saberes... âmbitos que datam, digo, de uma idade e adaptados a uma era em que os homens e o mundo eram o que não são mais (SERRES, 2011, não paginado).

De novo, retomamos às questões que surgem desde os primeiros exemplos: (1) os problemas existem em profusão e a sociedade solicita ações reparadoras, a fim de que a eficiência, a eficácia, a efetividade, a probidade etc. sejam buscados pelos agentes públicos e pelos gestores nos seus mais diversos níveis de trabalho. (2) como está a formação dos professores e dos administradores no campo das políticas públicas? Estarão sendo preparados para o enfrentamento das questões que a sociedade e a contemporaneidade solicitam? (3) esta formação leva em conta as complexidades do sistema educacional, na arte e no ofício das Políticas Públicas?

Nossa experiência, acumulada na última década de exercício docente para programas de pós-graduação, indica que os estudantes de deste nível conhecem sua área de atuação, mas, ao mesmo tempo que demonstram desconhecimento no campo da política pública, reproduzem palavras de ordem, chavões e acolhem – como senso comum – a crítica sistemática a governos, tomando aspectos gerais da política, como ações de políticas públicas. O assunto, recorrente, solicitava que fosse iluminado pelas rotinas da observação e da pesquisa.

Como movimento inicial, realizamos pesquisa na base Scielo para conhecer o estado da arte sobre o tema políticas públicas, sua ligação com o campo educacional, especialmente no viés da formação do formulador de políticas públicas. Quando se realiza a busca por Políticas Públicas, encontramos 470 trabalhos. Quando esta lista é refinada pela palavra formação, obtém-se 51 trabalhos, dos quais, nenhum trata da formação de recursos humanos em políticas públicas.

A seguir, outra pesquisa, na mesma base, apontou 43 trabalhos com a palavra chave política pública. Destes, podemos indicar as seguintes categorias temáticas:

- Na área da saúde: 12 trabalhos; social (ampla): 9; trabalho: 4; Meio ambiente: 3; violência (ampla): 2; economia: 2; segurança: 1; administração pública: 1;
- Na área de políticas públicas: 1 trabalho de autoria de Souza (2003), que estuda o estado da pesquisa em Políticas Públicas no Brasil.
- Na área da educação: 9 trabalhos – Educação especial: Martins e Matsukura (2009); Educação e esporte: Mendes e Azevedo (2010); Educação continuada: Colares, Moysés e Geraldi (2005) e Viêgas e Souza (2006); Educação de jovens e adultos: Soares, Ferrão e Marques (2011); CIEP: Cavalieri e Coelho (2003) e Educação e redução da violência: Chrispino e Dusi (2008) e Borges e Meyer (2008).

É possível perceber, na busca com a expressão Política Pública, que o tema é tratado quando se aplica a áreas específicas. Há um artigo sobre políticas públicas pelo viés da pesquisa temática e algumas aplicações de política pública de/para

educação. Não há, pois, trabalho, nesta base de dados, sobre formação em políticas públicas. Esse fato dificultou a orientação desta pesquisa, mas justifica e motiva este trabalho.

Movidos por estas questões, enquanto buscávamos uma proposta de curso de políticas públicas para os perfis de pós-graduandos que chegavam à instituição, entabulamos uma pesquisa exploratória, em amostra restrita, na expectativa de conhecer se os cursos de pedagogia e de administração estavam oferecendo aos seus alunos a disciplina de Políticas Públicas, com o viés de formação de gestores, e não com a percepção estreita de ideologia (CHRISPINO, 2005).

Inicialmente, selecionamos, do grande universo dos cursos de pedagogia, aqueles mantidos por instituições de ensino que ofereçam programas de doutorado em educação, reconhecidos e avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Acreditamos que estes cursos estejam, de alguma forma, dinamizados pelos esforços característicos dos doutorados, de buscarem conhecimento novo e de tenderem às questões contemporâneas. O critério é propositadamente restritivo e se vincula à produção de conhecimento de ponta em educação. Foram identificados 48 cursos de doutorado em educação (excluídos os doutorados em educação de alguma coisa), no site da CAPES. Cada instituição de ensino superior teve seu site visitado e buscávamos saber se existia a disciplina Políticas Públicas ou não. Ao longo das visitas aos sites foi possível perceber que algumas disciplinas possuíam nomes próximos ao que se buscava e a pesquisa foi ampliada. Em alguns casos foi possível, e mesmo necessário, buscar a ementa para dirimir dúvidas quanto à proposta das disciplinas, a fim de identificar se atendiam ao escopo que creditamos contribuir para a melhor formação dos gestores e produtores de políticas públicas.

Foi possível obter os seguintes resultados:

- Dependência administrativa: das 48 pesquisadas, 34 eram públicas e 14 eram privadas;
- Quanto à distribuição geográfica dos cursos pesquisados tem-se: São Paulo, com 10 cursos; Paraná, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, com 5; Minas Gerais, com 4; Distrito Federal, Goiás e Mato Grosso do Sul, com 2 e com apenas um curso, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Sergipe.

Quanto à existência ou não da disciplina Políticas Públicas, o Quadro 1, resume os resultados:

Quadro 1 – resultado da existência ou não da disciplina Políticas Públicas nas IES pesquisadas.

Públicas		Privadas	Resumo	totais
04 Sites indisponíveis		01 Site indisponível	05 com site indisponível	13 Informações Indisponíveis (26,5%)
05 Não constam grade no site		03 Não constam grade no site	08 Não constam grade no site	
02 não possuem a disciplina		01 não possui a disciplina	03 não possuem a disciplina	20 Não Possuem (40,8%)
14 não possuem, mas possuem uma disciplina na área.		03 não possuem, mas possuem uma disciplina na área.	17 não possuem, mas possuem uma disciplina na área.	
16 possuem a disciplina PP ou próximas	9 possuem políticas educacionais com pequenas variações no nome	03 possuem políticas educacionais com pequenas variações no nome	12 possuem políticas educacionais com pequenas variações no nome	16 possuem a disciplina ou outra semelhante (32,7%)
	01 possui disciplinas que se aproxima de PP	03 possuem disciplinas que se aproxima de PP	04 possuem disciplinas que se aproxima de PP	

Fonte: Chrispino e Bayma (2012).

Pelos resultados obtidos, mesmo os cursos de pedagogia mantidos por IES, com programas de doutorado em educação, parecem não estar formando profissionais da educação voltados para o campo da gestão, por mais que a realidade solicite este tipo de competência. Sobre os resultados, podemos perceber que:

- 13 IES não puderam participar efetivamente da pesquisa:
- 05 sites estavam indisponíveis nas datas pesquisadas. É possível que o resultado sofra modificações importantes caso estas IES mantenham a disciplina de PP;
- 08 sites não possuíam grades curriculares disponíveis. Novamente é possível que o resultado sofra modificações importantes, caso estas IES mantenham a disciplina de PP.
- 03 IES não possuem a disciplina, nem outra na área.

- 17 IES não possuem a disciplina PP, mas mantêm alguma outra disciplina na grande área. Neste caso, estão aquelas disciplinas de Políticas cujas ementas informam, por exemplo, uma discussão centrada em ideologias ou corrente filosóficas e/ou sociológica, que caracterizam grupos ligados a segmentos corporativos e/ou partidários.
- 04 IES possuem disciplinas que se aproximam do que se espera de uma disciplina de PP, voltada para a formação de educadores, a fim de atender as necessidades contemporâneas
- 12 IES possuem disciplina de PP (com pequenas variações nos nomes) com voltada para a formação de educadores, a fim de atender às necessidades contemporâneas.

Gostaríamos de retornar à necessidade de diferenciar os perfis do profissional de educação voltado a atividade acadêmica, e aquele voltado para a atividade de gestão e de produção de políticas públicas. O primeiro é aquele cuja tradição educacional vem formando e, o segundo, a nosso ver, é aquele que o mundo real e atual vem solicitando. Gostaríamos, neste ponto, de trazer à discussão, a classificação que Sheila Jasanoff (1995) apresenta em seu artigo *Procedural Choices in Regulatory Science*, onde aponta diferenças bem definidas entre o que chamou de ciência acadêmica e de ciência reguladora.

Chrispino (2007, p. 10) escreve que

Na ação acadêmica, os especialistas revisam e avaliam o estado do conhecimento científico, identificam áreas de consenso sobre o assunto em discussão, e buscam solucionar os problemas de evidência incerta de acordo com as leis vigentes. A ação acadêmica, sem implicações políticas, desenvolve-se em um ambiente de consenso teórico e prático, evitando a participação do público e dos demais grupos de interesse. Na ação reguladora, que proporciona as bases para a ação política, existe uma atividade com fortes pressões pela falta de acordo, há escassez de conhecimento específico e prevalecem pressões temporais. A ação regulatória move-se “melhor no terreno do dissenso, não somente por problemas epistemológicos e metodológicos, mas também pela falta de acordo entre os próprios especialistas, com a pressão e controvérsia social que isso gera.

Bazzo e outros (2003), comentando as propostas de Jasanoff (1995), escreverá que a “ciência reguladora se move em um contexto onde os fatos são incertos, os paradigmas teóricos estão pouco desenvolvidos, os métodos de estudos são bastante inconsistentes e muito discutidos, e onde os resultados estão submetidos a consideráveis incertezas”. Apesar das dificuldades de definições, de parâmetros, de contornos etc., bem como do excesso de regras, que tendem a tratar igualmente os desiguais e tomar todos pelas práticas de poucos (a Lei de Licitação, por exemplo). Este é o mundo real onde a Política Pública contemporânea se assenta, se move, produz frutos e que deve apresentar as premissas mínimas de eficiência e transparência.

A educação como sistema, se por um lado produz conhecimento e forma pesquisadores (ação acadêmica), está com seus destinos nas mãos de políticos de oportunidade, que ocupam as secretarias de educação de tempos em tempos, ou de gestores de vários níveis do sistema, que não foram preparados – nem por formação, nem por experiência – para a função, visto que sua legitimação como Diretor se dá, geralmente, pela competência docente ou pela construção da liderança corporativa. O sistema educacional será conduzido por representante de uma das duas abordagens, cujas características são apontadas no Quadro 2:

Quadro 2 – Características da Ciência Acadêmica e da Ciência Reguladora.

Características da Ciência acadêmica e da Ciência reguladora		
	Ciência acadêmica	Ciência reguladora
Metas	"Verdades" originais e significativas	"Verdades" relevantes para formulação de políticas
Instituições	Universidades, organismos públicos de investigação	Agências governamentais, indústrias
Produtos	Artigos científicos	Relatórios e análises de dados, que geralmente não se publicam
Incentivos	Reconhecimento profissional	Conformidade com os requisitos legais
Prazos temporais	Flexibilidade	Prazos regulamentados, pressões institucionais
Opções	Aceitar a evidência Rechaçar a evidência Esperar por mais ou melhores dados	Aceitar a evidência Rechaçar a evidência
Instituições de controle	Pares profissionais	Instituições legisladoras Tribunais Meios de comunicação
Procedimentos	Revisão por pares, formal ou informal	Auditorias Revisão reguladora profissional Revisão judicial Vigilância legislativa
Padrões	Ausência de fraude e falsidade Conformidade com os métodos aceitos pelos pares Significado estatístico	Ausência de fraude e falsidade Conformidade com os protocolos aprovados e com as diretrizes da agência institucional Provas legais de suficiência (isto é, evidência substancial, preponderância da evidência)

Fonte: Chrispino e Bayma (2012).

A leitura do Quadro 2 permite observar que as características e as competências esperadas são distintas, provocando processos decisórios, também distintos, que se efetivam em "tempos" e rotinas institucionais diferenciados. Isso faz com que o gestor (ação reguladora) tenha que tomar decisão na busca de seu produto, em tempo muito reduzido, e sob forte pressão, visto que, para tudo, a administração (e seus controladores interno e externo, bem como a legislação) tem um prazo. "Quanto mais rápido o gestor consiga enxergar os problemas, mais tempo terá para planejar a ação necessária" (CHRISPINO, 2007).

O resultado obtido na pesquisa aproxima-se, a nosso ver, as conclusões de Cezar (2010) pesquisa onde estudou a secundarização das ciências econômica e política nos universo educacional. Escreve o autor que

Os que tentaram entender causas e consequências foram qualitativos. As respostas pesquisadas tanto quanto os apontamentos de docentes entrevistados convergiram, ao apontar fatores históricos, institucionais e ideológicos como motivadores da secundarização formal. Os docentes entrevistados destacaram que o problema estaria concentrado na Economia, embora não o refutassem na Politologia.[...]. Manifestações dessa tendência podem ser percebidas nas declaradas influências intelectuais dos docentes e nas escolhas bibliográficas que recomendam em seus cursos. Em tese, tal padrão estimularia abordagens monotemáticas. A manutenção desse paradigma, entendida por Bobbio como um tipo de ideologia epistemológica, parece advir da demanda que os docentes da área nutrem por bens simbólicos que representem seus princípios. Por esta razão, tendem a valorizar produções acadêmicas com as quais se identificam ideologicamente, e desvalorizar outras que não as professem, tais como a Economia e a Politologia em suas versões não marxistas. Esse preterimento se verifica também nas carreiras docentes escolhidas, uma vez que não se percebeu, em número significativo, profissionais instruídos formalmente nem em Economia nem em Politologia [...]. Sendo assim, parece não haver estímulos, teóricos ou institucionais, que arrefeçam a tendência de se permanecer secundarizando as ciências descritas. Presume-se que tal problema ocasione um alcance teórico da Educação, menor do que seu potencial (CEZAR, 2010, p.8).

Deriva desta distinção, a defesa que fazemos da necessidade da existência de uma disciplina de Políticas Públicas, com o viés da contemporaneidade.

Realizamos também a pesquisa sobre a existência da disciplina de Políticas Públicas para o curso de Administração. A motivação para a escolha deste curso

é que, na ausência de profissionais da área da educação preparados para a gestão de escolas ou sistemas escolares, o egresso do curso de administração deve(ria) ser aquele a ocupar estes espaços decisórios.

Foram selecionados, no site do INEP, 50 cursos de administração a partir de uma lista em ordem decrescente de notas obtidas no ENADE 2009 (INEP, 2011), considerando o quesito Nota ENADE concluinte. Os 50 cursos de administração são mantidos por 32 IES públicas e 18 IES privadas e estão assim distribuídos:

- Quanto ao tipo de organização: 31 IES são Universidades (sendo 29 públicas e duas privadas); 2 IES são Centros Universitários (sendo 1 público e 1 privado); 16 IES são Faculdades (sendo 1 pública e 15 privadas) e 1 IFTE (público).
- Quanto à distribuição geográfica dos cursos pesquisados tem-se: Minas Gerais com 12; São Paulo com 10; Rio Grande do Sul com 6; Santa Catarina com 5; Rio de Janeiro com 3; Espírito Santo, Bahia, Goiás e Paraná com 2 cada e Amazonas, Ceará, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul, Pernambuco e Rio Grande do Norte com 1 cada.

O Quadro 3 apresenta o resumo da pesquisa sobre a existência da disciplina Políticas Públicas nos cursos de Administração selecionados.

Quadro 3 - resultado da existência ou não da disciplina Políticas Públicas nas IES pesquisadas.

Públicas		Privadas	Resumo
08 Não constam grade no site		03 Não constam grade no site	11 Não constam grade no site
10 não possuem a disciplina		14 não possuem a disciplina	24 não possuem a disciplina
04 não possuem, mas tem Administração Pública.			04 não possuem, mas tem Administração Pública.
11 possuem a disciplina	3 como obrigatória.	01 como básica.	4 possuem como obrigatória.
	1 como eletiva		1 possui como eletiva
	4 com outros nomes, mas com o mesmo sentido.		4 possuem com outros nomes, mas com o mesmo sentido.
	2 na formação em gestão pública		2 possuem na formação em gestão pública

Fonte: Chrispino e Bayma (2012).

Da leitura dos resultados, é possível inferir que das 50 IES pesquisadas:

- 11 IES possuem a disciplina Políticas Públicas, ou similar, com o sentido que indicamos. Destas, 2 delas oferecem a disciplina já na formação em gestão pública, o que subtrai este conhecimento daqueles alunos que por ventura não optaram por esta formação específica.
- 24 IES não possuem a disciplina Políticas Públicas.
- 4 IES não mantêm a disciplina de Políticas Públicas, mas oferecem o curso de administração Pública e, espera-se, que esta ênfase defendida aqui seja disseminada no currículo de formação.
- 11 IES não possuíam grades curriculares disponíveis em seus sites.

Os resultados da pesquisa nos cursos de Administração também não são animadores. Apesar da tradição em formar gestores, o que se observa é que apenas um reduzido número de cursos oferece este tipo de competência. Apenas 11 em 50 cursos mais bem colocados pelos critérios do ENADE. Por tal, tanto o campo específico da Educação, quanto o da Administração não contribuem com a formação em políticas públicas ou gestão pública de forma efetiva. Isso, certamente, acarreta a deficiente formação dos futuros profissionais, que irão decidir sobre encaminhamentos de solução dos chamados problemas públicos. Esse quadro não favorece o cumprimento do Dever-Fazer, nem o Direito do cidadão surgido com o Princípio da Eficiência, consagrado pela EC-19/98.

Talvez, a explicação para esse acontecimento possa ser obtida por analogia quando estudamos o Curso de Administração Pública pelos ângulos de conhecimentos gerados na academia e aquele gerado na e para a prática. Oliveira, Sant'anna e Diniz (2011) informam que "diversos autores afirmam que o conhecimento produzido nas instituições de ensino é abstrato e pouco relevante para as questões sociais" (p.5). Essa característica, observada no Curso de Administração Pública, talvez explique o reduzido número de cursos que mantém a disciplina de Políticas Públicas como buscamos.

Também parece contribuir com a baixa incidência de uma disciplina voltada para a intervenção na prática o fato de que a

administração pública é uma disciplina em crise, pois não há definição clara sobre o que são as questões públicas, quais assuntos devem ser objetos de ensino neste campo e, finalmente, quais as habilidades necessárias aos funcionários públicos (OLIVEIRA; SANT'ANNA; DINIZ, 2011, p. 5).

Na mesma direção está Madureira (2005, p. 1113):

Na década de 1990, muitos admitem que a administração pública é uma disciplina em crise e outros tantos se interrogam sobre o que é

que ela representa nas atuais sociedades. Esta dúvida torna-se por demais relevante quando se tem-tam reunir esforços no sentido de determinar programas e planos de formação para atualização, reciclagem ou aperfeiçoamento de gestores e de funcionários públicos.

Pode-se inferir que os cursos de Administração em geral voltaram-se para o atendimento de demandas imediatas de qualificação de mão de obra "mediana", operacional, onde, pelas características das matrizes curriculares, o baixo nível de reprovação apresenta aos ingressantes uma perspectiva atrativa de formação, sem os riscos de grandes postergações para o prazo de conclusão de curso. Outro aspecto diz respeito a ausência de solicitação explícita para contratação de profissionais formuladores e pensadores de política públicas por parte das organizações públicas e governos. Assim, a mensuração de índices macroeconômicos e a demanda por produtividade, levou os cursos de Administração a priorizarem aspectos de ordem financeira, que tradicionalmente ficava a cargo da Economia e Contabilidade, além de processos produtivos, antes vinculados prioritariamente a área da Engenharia.

A visão turva dos gestores públicos levou, por consequência lógica, a gestão pública a ficar desprovida de profissionais Administradores com a capacidade de pensar sistemas com clara visão de futuro, restringindo esses profissionais a ação, ainda que útil e necessária, em busca de resultados imediatos para organizações de caráter privado, desconsiderando que muito dos resultados empresariais tem relação direta com a forma, estrutura e concepção da gestão pública considerando que essas organizações são partes que integram um sistema ampliado e interdependente.

Da necessidade de formação em Políticas Públicas

Até aqui, elencamos um conjunto de acontecimentos corriqueiros envolvendo problemas sociais com os quais o cidadão comum se vê envolvido ou, talvez, vitimado. Buscamos identificar a falha na capacidade ou vontade de fazer dos homens públicos na solução destes problemas. Identificamos que as carreiras de Educação e de Administração não oferecem a formação que propomos adequada para aqueles que ocupam cargos ou funções pública ligadas as Políticas Públicas. Agora buscaremos apresentar neste item uma proposta de curso de formação em Políticas Públicas com a ênfase na solução de problemas públicos. Para tal, gostaríamos de recorrer a um texto de Luc Ferry (2008), que foi Ministro da Educação da França entre 2002 e 2004, onde narra algumas de suas experiências no governo francês e apresenta dois episódios: um onde fica explícita a justificativa para as Políticas Públicas não se efetivarem na visão dos dirigentes comuns e, um segundo e mais preocupante, em que narra o risco de o cidadão bem formado não conhecer os impactos e necessidades das Políticas Públicas nas suas vidas.

O primeiro episódio surge quando Ferry (2008, p.103-104, grifo nosso). lembra do convite para integrar o governo do presidente Chirac e que isso o fez pensar

que, com aquela administração, eles poderiam ir “mais adiante”, visto que a administração não era “nenhum asno”,

mas um bom trotador com o qual se pode viajar, ir de um ponto a outro, levando cargas pesadas. Não tinha, é claro percebido o essencial: a verdade é que nós entramos em um esporte bem particular, o rodeio, e que a meta daquele negócio todo não é a de chegar a parte alguma, mas apenas a de se manter em cima do bicho! Os verdadeiros políticos, os “profissionais” como se diz nos romances policiais, são caubóis, sabem intuitivamente que, sobretudo, não devem tentar fazer o animal viajar e, menos ainda, contrariá-lo. Quem quiser se manter, precisa se ajustar aos menores movimentos, acompanhá-los com suavidade e, sobretudo, nunca se opor... Talvez me acusem de demagogia ou populismo. É para apagar essa incômoda impressão que rapidamente corrijo a anedota com uma outra metáfora, que aproveito de meu ex-colega e, mesmo assim amigo, Hubert Védrine, ex-ministro das Relações Exteriores. Em um dos seus livros, para explicar bem o quanto a profissão de político é particularmente difícil, ele propunha que pensássemos na seguinte anedota: que se imagine um cirurgião encarregado de operar um menino pequeno, mas devendo fazer isso na presença da família inteira, sob o olhar da imprensa, se possível com transmissão televisiva ao vivo e câmaras na sala, com a presença ainda, para marcar bem, dos advogados da família (para em caso de...) e, *last but not least*, com o policiamento constante dos colegas que notoriamente são, pela definição bem conhecida de confraria, essencialmente e antes de tudo movidos por um ódio vigilante. Espantemo-nos que, com tudo isso, o bisturi esteja um pouco trêmulo...

A primeira metáfora, a do rodeio, serve perfeitamente aos contemporâneos da vida pública: ela vê no político, pelo menos aquele que está no poder e que teve de se adaptar às regras do jogo para chegar ali, apenas um demagogo qualquer. A segunda corrige isso, mostrando o exercício do poder como ele é: uma atividade hipermediatizada que, sem dúvida, pode satisfazer grandes narcisismos, mas às custas de manobras, conflitos e falta de ação simplesmente inimagináveis para o comum dos mortais.

Parece-nos que nenhum de nós terá dificuldade em identificar que os casos brasileiros narrados como exemplo de inépcia de gestão pública estão magistralmente enquadrados no caso do rodeio. Todos estão em pleno exercício de manterem-se montados no cavalo que se dedica a “derrubá-los”. É certo que haverá os “cirurgiões”, mas em muito menor número.

Novamente retornamos o tema que deliberadamente deixamos de comentar que é a corrupção em suas manifestações mais explícitas: a troca de favores por dinheiro, desvio de finalidade da função pública ou o uso político-partidário do dinheiro público (veja que nem escrevemos o uso da função pública pela estrutura político-partidária). Estes casos mais se aproximam de casos de polícia e do que da inépcia ou da falta de preparo em Políticas Públicas.

O segundo episódio trata da reação da sociedade quando um governo tenta efetivamente aplicar uma Política Pública necessária, mas que trará dissabores, provocando resistências, nas mais das vezes, por absoluta falta de preparo ou de visão de futuro. Luc Ferry (2008) se classifica como um estudante da geração 1968, em Paris. Aquela que lutou por direitos e foi as ruas para garantir políticas importantes que se tornaram ícones para todo o mundo. Ele se refere às dificuldades de mudança por conta do medo que advém da sociedade e/ou dos representantes da sociedade. Para nós, este medo provém do desconhecimento. Escreve ele:

Quanto a mim, confesso que comecei a ficar preocupado quando vi, na França de 2003, organizações de jovens fazendo manifestações pela [...] defesa das suas aposentadorias! No meu caso, isso era ainda mais assustador, uma vez que o governo, do qual eu era ministro da Educação, tinha um só objetivo: salvá-los. É algo, aliás, bem simples e não deveria ter escapado a ninguém: com a atual extensão da vida humana, era preciso, para continuar pagando a pensão dos mais velhos, aumentar o período de cotização, ou aumentar os impostos, ou as duas coisas. Mas, exceto pela opção de transferir integralmente o peso do financiamento dos idosos para as gerações futuras, estávamos obrigados a agir de alguma forma. No entanto, foram justamente os jovens, ou pelo menos suas organizações supostamente representativas, que tomaram as ruas [...] (FERRY, 2008, p. 9-10, grifo nosso).

Com quase dez anos de diferença, acreditamos que o Brasil está por viver o mesmo drama dos estudantes franceses que não se permitiam "salvar", como informa Luc Ferry (2008). Dolorosamente – na falta de termo mais adequado – este mesmo drama e esta mesma ideia nos são apresentados por Fabio Giambiagi (2007), em sua obra *Reforma da Previdência: o encontro marcado*, onde o autor estampa logo na capa o subtítulo que diz a que veio, sem rodeios: *A difícil escolha entre nossos pais e nossos filhos*. Na obra, o autor defende a necessidade emergente de reforma – e não remendos – do sistema de previdência brasileiro. Essa é uma política pública de grande porte, que impactará em um sem número de pessoas, por longo tempo, de forma irreversível (pra melhor). Ao lermos a apresentação da obra, deparamos com duas frases colhidas da lavra de Roberto Campos quando analisa a Constituição de 1988. A primeira frase desenha um perfil possível da Constituição: "A palavra

produtividade só aparece uma vez no texto constitucional; as palavras usuário e eficiência figuram duas vezes; fala-se em garantias 44 vezes, em direitos 76 vezes, enquanto a palavra deveres é mencionada apenas 4 vezes". A segunda frase trata diretamente do problema causado pela previdência como se apresenta hoje: "A Constituição prometeu-nos uma seguridade social sueca com recursos moçambicanos". Este é um problema que terá que ser enfrentado pelo caos financeiro que produzirá – motivados pela crise – ou pelo exercício prospectivo de escolha – motivados pela racionalidade. Este é o único tema que nos tira a tranquilidade no amplo e vasto campo dos problemas públicos [...] a leitura de Giambiagi confirmou isso.

Exemplos como estes colhidos da experiência de Luc Ferry (2008) e que apresentam similaridade com o que nos apresenta Giambiagi (2007), indicam a necessidade de se refletir sobre a formação de profissionais para que possuam a competência de formular políticas públicas e desenvolver gestão pública nos espaços governamentais sob a ótica da eficiência administrativa e da transparência pública.

É necessário também que tal perfil – do profissional portador destas competências – tenha mais espaço no âmbito político propriamente dito para agir na busca da eficiência administrativa e, também, na quebra da tradição brasileira que reúne o líder político que sai das urnas porque tem a sensibilidade necessária para prometer o que o povo quer ouvir, o intelectual não-especializado que conhece um pouco de tudo e não possui experiência de administração real e o especialista de área definida que acredita conhecer tudo porque conhece bem uma parcela do universo (MATUS, 2000).

Matus (2000) propõe um modelo de formação em Políticas Públicas, que chamou de especialização horizontal, que não teria nem a dinâmica do generalista nem a profundidade fragmentada do especialista de área. Informa Matus (2000, p. 29-30, grifo nosso) que

Há especialidades que recortam horizontalmente as demais especialidades, no plano da prática social, que não penetram em profundidade sequer numa pequena parcela, como um poço de exploração vertical, cego à exploração de outras áreas científicas.

Ao contrário, sua especialidade, nesse caso, consiste em conectar as demais especialidades, não no mesmo plano em que o faz o generalista ilustrado – porque isso não traria grande contribuição às ciências e às técnicas de governo –, tampouco no nível de máxima profundidade de cada exploração científica departamentalizada em que se move cada especialista (porque isso seria impossível). Trata-se de uma conexão de profundidade média, capaz de fundamentar a complexidade

e diversidade dos créditos de eficiência e eficácia que devem ser considerados no processo de governo, e de reconhecer o espaço no qual se requer a cooperação de cada especialista para a análise e o enfrentamento dos problemas sociais.

As ciências e técnicas de governo incluem-se nesse tipo de especialidade, mas há outras, sem status científico reconhecido – como a investigação policial, a teoria da guerra, a teoria da segurança nacional, a análise de políticas públicas e a exploração do avanço das ciências e da tecnologia. Todas elas constituem uma necessidade prática e cruzam todos os departamentos das ciências. A medicina é uma especialidade vertical; a saúde é uma especialidade horizontal. A teoria política é outra especialidade vertical; as ciências e técnicas de governo são uma especialidade horizontal. A unidade da prática determina as especialidades horizontais.

Bergue (2011) acompanha a proposta de Matus quanto a necessidade de visão interdisciplinar na Política Pública. Escreve que esta é um campo fértil de estudo capaz de agregar contribuições de diferentes disciplinas, tendo seu lado “hegemônico no campo resultante da interface entre as ciências sociais, a ciência política e a economia”, além “da administração pública e do direito”. (BERGUE, 2011, p. 508). Mais adiante, escreve que “o senso estendido de política pública, portanto, envolve a articulação de múltiplos interesses e uma heterogeneidade de atores, transcendendo em muito os limites da administração pública reconhecida em termos de aparelho estatal” (BERGUE, 2011, p. 509).

Por tal, acolhemos integralmente a ideia de interdisciplinaridade como fundamento na formação de formuladores de Políticas Públicas e Gestão Pública.

Conclusão em processo

Por conta deste quadro deficitário comprovado pela pesquisa nos cursos de Pedagogia e de Administração, corroborado pela longa experiência que acumulamos no exercício da docência e da formulação das Políticas Públicas e Gestão Pública, temos buscado estruturar um modelo de formação em Políticas Públicas como especialização horizontal. Isto é, que seja capaz de apresentar princípios gerais das áreas do saber que emprestam conhecimento para o melhor desempenho do profissional no exercício próprio da formulação, execução, acompanhamento e avaliação das políticas públicas e gestão pública.

O piloto do curso de especialização horizontal em Políticas Públicas, visando a percepção destas Políticas pela ótica do formulador e do gestor público, vem sendo aplicado nos cursos de mestrado do CEFET/RJ e os perfis dos ingressantes são idênticos àqueles detectados nas pesquisas sobre os cursos de Pedagogia

e Administração: desconhecimentos dos princípios de Políticas Públicas com o viés de gestão e a multiplicação de *slogans* ou palavras de ordem comuns às disciplinas politizadas pela ótica partidária (política pública como reação a governos). Como resultado patente da aplicação integral das propostas defendidas aqui, temos que diversas dissertações e trabalhos em eventos na área passaram a apresentar importante relato das políticas públicas na área de pesquisa, a fim de melhor enquadrar a pesquisa desenvolvida e/ou o resultado indicado para a questão pesquisada.

O piloto do curso se estruturou a partir dos seguintes blocos de conhecimento:

- O conceito de Política Pública. A política pública em dois momentos: como promessa política e como ato administrativo. Política Pública e Orçamento Público.
- Política Pública: categorias e dimensões. Rede de política. Arena de política. Ciclo de política. Por uma taxionomia de políticas públicas.
- Políticas Públicas Transparentes: Princípios, elementos, indicadores e características.
- Avaliação, análise e controle das Políticas Públicas.
- O planejamento. Definindo o planejamento. Política e Planejamento ou Política versus Planejador? O planejamento como técnica. Perfis humanos na política e no planejamento. Diferenças entre o público e o privado na efetivação da ação.
- Os cenários futuros como consenso social: definindo rumos para as políticas públicas transparentes. Contratualismo moderno e cenários futuros.
- O cenário futuro servindo a sociedade. Exercício de decisão social.

O piloto do curso de especialização horizontal em Políticas Públicas tem ratificado o que demonstra a pesquisa: professores e profissionais em geral, formados em IES-Instituições de Ensino Superior bem posicionadas nos sistemas de avaliação nacional, desconhecem o conceito e as implicações das Políticas Públicas. Entretanto, fazem coro multiplicando jargões e palavras-de-ordem ouvidos nos movimento de mobilização de massas. Ao se darem conta que ouviram apenas um dos lados, surpreendem-se e reavaliam suas posições, tornando-se mais exigentes, mais críticos mas também mais participativos. Neste movimento perdular, que provoca indignação pelo processo de ignorância do universo da Política Pública pode estar o despertar para a chamada cidadania (seja lá o conceito que se dê a este termo).

As pesquisas permitem inferir que a proposta de um curso de especialização horizontal em Políticas Públicas é realmente necessária e que merece desdobramentos. Os próximos passos devem contemplar a oitiva de especialistas nos diversos campos do saber a fim de identificar que conhecimentos as diversas áreas, na experiência deles, devem emprestar ao curso.

Estruturado e aplicado o curso como disciplina, merecerá no futuro uma avaliação formal. Afinal, a Eficiência como Princípio Constitucional ordena isso e o Direito do cidadão em ter serviços eficientes, solicita urgentemente.

Um curso que auxilie o estudante, que é um cidadão, a entender os processos de formulação, execução, acompanhamento e avaliação das políticas públicas, a fim de acompanhar transparentemente os governos que ajudou a eleger, é um espetacular exercício de equilíbrio de poderes, mostrando aos governantes que o povo pode e deve sinalizar desejos e intenções mas, para fazê-lo, necessita conhecer do ofício e da arte das políticas públicas.

Referências

- ANDERSON, C. No governo, PT encolhe os pobres. *O Globo*, Rio de Janeiro, p. 15, 8 jun. 2003,
- BAZZO, W.A.; LINSINGEN, I.; PEREIRA, L.T. do V. *Introdução aos estudos de CTS: (Ciência, Tecnologia e Sociedad)*. Madrid: OEI, 2003.
- BERGUE, S. T. *Modelos de gestão em organizações públicas: teorias e tecnologias para a análise e transformação organizacional*. Caxias do Sul: EDUCS, 2011.
- BORGES, Z. N.; MEYER, D. E. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. *Ensaio: aval.pol.públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, mar 2008.
- BRANCO, G. C. Tragédias com aviso-prévio. *O Globo*, Rio de Janeiro, p. 6, 3 jan. 2012.
- BUCCI, M. P. D. *Direito administrativo e políticas públicas*. São Paulo: Saraiva: 2002.
- CARVALHO FILHO, J. dos S. *Manual de direito administrativo*. 8. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2001.
- CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. *Cad. Pesqui.*, n.119, p.147-174. 2003.
- CHRISPINO, A. Binóculo ou luneta: os conceitos de política pública e ideologia e seus impactos na educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, n. 21-1/ 21-2, p. 61-90, jan./dez. 2005.
- _____. O uso de indicadores sentinela na gestão de sistemas educacionais. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, , v. 5, n. 2e, 2007.

CHRISPINO, A.; DUSI, M. L. H. M. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência no lar e promoção da Cultura da Paz. *Ensaio: aval. pol. públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v.16, n. 6.1, p. 597-624, dez. 2008.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educ. Soc.*, v. 20, n 68, p. 202-219, dez. 1999.

COUTO, C. G. Constituição, competição e políticas públicas. *Lua Nova*, São Paulo, n. 65, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 21 dez. 2007.

CUNHA, E. da P.; CUNHA, E. S. M. Políticas públicas sociais. In: CARVALHO, A. et al. (Org.). *Políticas públicas*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

FABRINI, F. FUNASA culpa prefeituras por fracasso na criação de aterros sanitários. *O Globo*, Rio de Janeiro, p. 4, 3 jan. 2012.

_____. A vala do desperdício. *O Globo*, Rio de Janeiro, p. 13, 2 jan. 2012.

FERRY, L. *Famílias, amo vocês: política e vida privada na era da globalização*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

FRISCHEISEN, L. C. F. *Políticas públicas: a responsabilidade do administrador e o Ministério Público*. São Paulo: Max Limonad, 2000.

GASPARI, E. O fracasso do UCA Total. *O Globo*, Rio de Janeiro, p. 6, 8 fev. 2012.

GIAMBIAGI, F. *Reforma da Previdência: o encontro marcado*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

GRAGLIA, E. *Diseño y gestión de políticas públicas: hacia um modelo relacional*. Córdoba (AR): EDUCC, 2004.

HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Caderno. CEDES*, Campinas, v. 21, n. 55, 2001. Disponível em: www.scielo.br/scielo. Acesso em: 6 jan. 2008.

INEP. *Planilhas ENADE*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/planilhas-enade>>. Acesso em: 6 jan. 2012.

JASANOFF, S. Procedural choices in regulatory science. *Technology in society*, v. 17, p. 279-293. 1995.

- MARINS, S. C. F.; MATSUKURA, T. S. Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo. *Rev. bras. educ. espec.*, v.15, n.1, p. 45-64, abr. 2009.
- MARTINS, P. E. M.; PIERANTI, O. P. (Org.). *Estado e gestão pública: visões do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.
- MATUS, C. *O líder sem Estado-Maior*. São Paulo: FUNDAP, 2000.
- MENDES, A. D.; AZEVÊDO, P. H. Políticas públicas de esporte e lazer & políticas públicas educacionais: promoção da educação física dentro e fora da escola ou dois pesos e duas medidas?. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, v. 32, n. 1, p. 127-142, set. 2010.
- MOREIRA NETO, D de F. *Curso de direito administrativo*. 15. ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 2009.
- MOTTA, P. R. Prefácio. In: MARTINS, P. E. M.; PIERANTI, O. P. (Org.). *Estado e gestão pública: visões do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.
- OLIVEIRA, L. G. S. Prefácio. In: CAVALCANTI, B. S.; RUEDINGER, M. A.; SOBREIRA, R. (Org.). *Desenvolvimento e construção nacional: políticas públicas*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005.
- POLÍCIA FEDERAL (Brasil). Estatísticas. *Agência de Notícias*. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.dpf.gov.br/agencia/estatisticas>>. Acesso em: 15 jan. 2012
- RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, v. 12, n. 5, 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n12/v5n12a02.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2012.
- SANTOS, M. L. dos. Políticas públicas (econômicas) e controle. *Cidadania e Justiça*, Rio de Janeiro, 2. Sem. 2002.
- SECCHI, L. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Congage Learning, 2010.
- SERRES, M. Os novos desafios da educação, a propósito dos resultados dos estudantes franceses de 15 anos de idade na pesquisa PISA/OCDE. Paris, 2011. Disponível em: <<http://www.institut-de-france.fr/education/serres.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2011.

SILVA, J. A. da. *Curso de direito constitucional positivo*. 11. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1996.

SOARES, T. M.; FERRÃO, M. E.; MARQUES, C. de A. Análise da evasão no ProJovem Urbano: uma abordagem através do Modelo de Regressão Logística Multinível. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 841-860, dez. 2011.

SOUZA, C. "Estado do campo" da pesquisa em políticas públicas no Brasil. *Rev. bras. Ci. Soc.*, v.18, n.51, p.15-20, fev., 2003.

VASCONCELLOS, F.; VICTOR, D.; GALDO, R. indústria que se alimenta das chuvas no Rio. *O Globo*, Rio de Janeiro, 15 jan. 2012.

VIANA, A. L. Abordagens metodológicas em políticas públicas. *RAP*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 5-43, mar./abr. 1996.

VIÉGAS, L. de S. e S.; REBELLO, M. P. R. de. A progressão continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores. *Psicol. Esc. Educ.*, v. 10, n. 2, p. 247-262, dez. 2006.

WERNECK, A.; VICTOR, D.; DAMASCENO, N. Ponte, que é bom, nada. *O Globo*, Rio de Janeiro, p. 11, 9 jan. 2012.

Recebido em: 02/05/2012

Aceito para publicação em: 18/06/2012