

DEMOCRACIA E DIREITOS

DIMENSÕES DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS
E SOCIAIS

EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA:

UMA REFLEXÃO SOBRE A ESPECIALIZAÇÃO EM PODER
LEGISLATIVO E POLÍTICAS PÚBLICAS DA ESCOLA DO
LEGISLATIVO - ALMG

Amanda Rodrigues Guimarães, Escola do
Legislativo da Assembleia Legislativa de Minas Gerais | ALMG

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo promover uma reflexão sobre o curso de Especialização Poder Legislativo e Políticas Públicas da Escola do Legislativo da ALMG. Sendo assim, apresenta-se, (i) síntese dos principais aspectos e marcos históricos no que tange à discussão concernente ao Campo de Públicas, enquanto campo de estudos e formação, (ii) breve revisão acerca da evolução dos modelos democráticos ao longo do século XX (iii) contextualização sobre a trajetória da Escola do Legislativo da ALMG, pretendendo-se ressaltar ainda a importância e o potencial de entidades como esta (iv) levantamento, por meio de análise documental, de informações referentes aos diversos aspectos do curso e os principais resultados encontrados. Espera-se assim contribuir para enriquecer a discussão acerca da área de ensino e extensão no Campo de Públicas e fortalecer sua interação com entidades e redes afins.

EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA:UMA REFLEXÃO SOBRE A ESPECIALIZAÇÃO EM PODER LEGISLATIVO E
POLÍTICAS PÚBLICAS DA ESCOLA DO LEGISLATIVO - ALMG

GUIMARÃES, Amanda Rodrigues

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo promover uma reflexão sobre o curso de Especialização Poder Legislativo e Políticas Públicas da Escola do Legislativo da ALMG. Para isso, o artigo se divide em 06 partes, incluindo esta introdução. Na segunda parte apresenta-se uma síntese dos principais aspectos e marcos históricos no que tange à discussão concernente ao Campo de Públicas, enquanto campo de estudos e formação.

Em seguida, é realizada uma breve revisão acerca da evolução dos modelos democráticos ao longo do século XX, bem como suas principais características. Busca-se assim, reconhecer as condições históricas das discussões afetas à democracia em cada contexto afim de qualificar a reflexão aqui proposta. Afinal, cada vez mais, o contexto de organização e funcionamento da democracia se fortalece como um espaço mais aberto e permeável à participação e à pluralidade de interesses e nesse sentido ganha relevância o papel do Poder Legislativo como condutor de um processo educativo – leia-se educação legislativa – que proporcione aos agentes públicos e à sociedade a exata compreensão de tal contexto, contribuindo, com isso, para o resgate e a (re)valorização constante dos valores democráticos.

Feito isso, passa-se a contextualização acerca da trajetória da Escola do Legislativo da ALMG, como também sobre seu papel e importância, potencializada pela atuação em rede. Isso porque, verifica-se que a Escola do Legislativo se configura como um espaço de cooperação e articulação de esforços entre diferentes casas legislativas no sentido da capacitação e da qualificação dos parlamentares e servidores das respectivas instituições.

Na quinta parte do texto, são apresentados e discutidos os principais aspectos e resultados no que se refere ao curso de Especialização oferecido pela escola e, na sexta e última parte, são apresentados os comentários finais à guisa de conclusão. Espera-se, assim, contribuir não só para fortalecer a interação do Campo de Públicas com entidades e redes afins, como também para enriquecer a discussão acerca da área de ensino e extensão no Campo de Públicas.

1. Campo de Públicas: um breve relato histórico

Para a melhor compreensão acerca dos principais marcos históricos concernente ao Campo de Públicas, é válido tratar, preliminarmente, das discussões acerca da Administração Pública e do papel

do Estado ocorridas no Brasil a partir da década de 1960. Importante esclarecer que, em face das limitações deste trabalho, não se pretende aqui aprofundar no assunto, mas sim contextualizar a reflexão que se propõe em seguida.

Depois do apogeu da reforma administrativa dos anos de 1960, momento no qual a formação em Administração Pública assumiu papel central no projeto nacional-desenvolvimentista, a área perdeu importância, além de apoio governamental, entrando em declínio após mais de 30 anos sendo reconhecida como uma condição para o desenvolvimento. Por outro lado, o tema política pública foi incorporado também à Ciência Política que, por sua vez, estava em incipiente institucionalização no país.

Assim, nas décadas de 1980 e 1990, a institucionalização do campo de política pública ocorreu, principalmente, por meio de estudos de políticas públicas. Isto porque, segundo Farah (2016 *apud* MELO, 1999; ARRETCHE, 2003; SOUZA, 2008) “os desafios de democratização do país, de reforma do estado e das políticas públicas definiram uma agenda de pesquisa em que assumiu um lugar central o estudo de políticas públicas”.

Todavia, não se promoveu a formação específica em política pública, sendo esta tratada de forma dispersa em cursos de pós-graduação de diversas áreas que definiam as próprias áreas de concentração, linhas de pesquisa e disciplinas. Sendo assim, conforme Farah (2016 *apud* HOLLANDA e SIQUEIRA, 2013) “essa lacuna constituiu um limite à institucionalização desse campo”.

Na década de 80, por meio da iniciativa do governo federal no âmbito da formação em Administração Pública, foi criada a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), cujo objetivo era promover a qualificação do serviço público federal tendo em vista os desafios a serem enfrentados pelo Estado no contexto da democratização. Para isso, montou-se um curso voltado para a preparação de servidores da carreira de Especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental (EPPGG).

A despeito dessa iniciativa, o que se percebeu no início dos anos 90 no Brasil foi a defesa de uma espécie de mimetismo da administração de empresas privadas pela pública, conforme Pires et al. (2014, p.112-113):

(...) o processo de ajuste estrutural do Estado e as privatizações levaram muitos acadêmicos a tratar erroneamente a administração pública como uma transposição, para as organizações estatais, da lógica e das práticas de gestão próprias das organizações privadas empresariais.

(...)

Em linhas gerais, essa transposição se ramificou e invadiu a esfera do conhecimento, expressando-se numa articulação hegemônica dos cursos superiores de Administração de Empresas, implicando a subordinação dos cursos de Administração Pública a essa lógica.

Tem-se assim um dos principais problemas com relação ao ensino dos cursos naquele contexto, sendo

a situação, inclusive, referendada pelo 2º currículo mínimo de Administração aprovado em 1993. Com isso, ao longo da década de 1990, havia apenas três cursos de Administração Pública em nível de graduação no país.

Foi só nos anos 2000 – após política de indução à verticalização das instituições de ensino superior implementada no governo Fernando Henrique Cardoso, seguida das políticas de incentivos tributários para instituições privadas adotadas nos governos Lula¹ – que a formação em política pública nas instituições de ensino superior retomou seu crescimento, por meio de um significativo incremento no número de cursos de graduação e programas de pós-graduação contendo disciplinas ou linhas de pesquisa sobre políticas públicas. Nesse contexto, foram criados ainda uma série de novos cursos de políticas públicas e em áreas correlatas, tais como administração pública, gestão de políticas públicas e gestão pública.

Em 2002 foram realizados os seguintes eventos: II Encontro Nacional sobre Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Administração e o I Encontro Nacional dos Estudantes de Administração Pública (I Eneap) que Pires et al. (2014) assevera foram embriões de iniciativas que viriam posteriormente e que, por sua vez, culminariam na efetiva criação do Campo de Públicas. Isto porque, no primeiro, manifestou-se a discordância em relação à proposta defendida tanto pelo Conselho Federal de Administração (CFA), quanto pela Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (Angrad), de manter a equiparação dos Cursos de Administração Pública aos de Administração de Empresas, o que implicava na manutenção da observância, pelos Cursos de Administração Pública, dos conteúdos e orientações que vieram a constituir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Administração no país. Em relação ao Eneap, este passou não só a ser realizado anualmente, apresentando índices de participação de delegações, de estudantes e de docentes cada vez mais significativos, bem como com níveis de organização mais aprimorados.

Dito isso, adota-se aqui o ano de 2002 como marco inicial de um movimento que promovia a mobilização acadêmico-científica do Campo de Públicas. Em um primeiro momento, conforme Pires et al. (2014, p.112) tratava-se de “um movimento por autonomia do bacharelado de Administração Pública em relação à área de Administração de Empresas, avançando, posteriormente, na congregação de diferentes cursos com o denominador “Públicas”, a ser reconhecido no sistema de regulação e de avaliação educacional”.

¹ Criado em 2005 pela Lei n. 11.096/05, o Programa Universidade para todos (ProUni) concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Mais informações em: <http://www.siteprouni.mec.gov.br>

Criado em 2007 pelo Decreto n. 6.096/07, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Mais informações em: <http://www.reuni.mec.gov.br>

No ano de 2005, o CFA e a Angrad reconheceram a existência das denominações “Curso de Administração” e “Curso de Administração Pública”. Em 2006, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu a distinção entre “Bacharelado em Administração” e “Bacharelado em Administração Pública”. Com isso, obteve-se um novo marco regulatório que proporcionava suporte institucional a criação de novos cursos de Administração Pública.

Na 6ª edição do Encontro Nacional dos Estudantes de Administração Pública (Eneap), realizada em 2007, foram criados a Federação Nacional dos Estudantes dos Cursos do Campo de Públicas (Feneap) e o Fórum dos Coordenadores dos Cursos de Administração Pública e, neste mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) começou a discutir as DCNs de Administração Pública. Alguns anos depois, ambos os grupos sofreram modificações em suas denominações: Federação Nacional dos Estudantes do Campo de Públicas (FENECAP) e Fórum de Professores e Coordenadores dos Cursos do Campo de Públicas (FP3CP), respectivamente.

A partir de 2008, o FP3CP passou a fazer parte da programação dos Eneaps e, em 2009, segundo Pires et al. (2014, p.114) “preocupações científicas começavam a avançar entre os atores do Campo, suplantando a sua condição de ser apenas um movimento relativo ao ensino.”

Importante mencionar que a Carta de Balneário Camboriú (SC), elaborada em 2010, foi fator catalisador para disseminar o movimento junto ao CNE e ao MEC por exemplo, além da mídia. Isto porque, nesta, esboçava-se as fronteiras epistemológicas que dariam sustentação aos cursos do Campo de Públicas e, dessa forma, reforçava-se, segundo Pires et al. (2014 *apud* VENDRAMINI, 2013) “a demanda por diretrizes próprias, não só para a AP, mas para os cursos da área de Públicas que formam profissionais que atuarão na esfera pública, dada a interdisciplinaridade, amplitude e complexidade do campo”.

No primeiro semestre de 2010, o CNE encaminhou uma nova versão das DCNs que foi defendida pela comunidade do Campo de Públicas. Alvo de resistência por parte do CFA, as Diretrizes Curriculares para Cursos de Graduação em Administração Pública, com parecer favorável do CNE desde dezembro de 2010, só foram homologadas pelo Ministro da Educação em dezembro de 2013, sendo instituídas em 13 de janeiro de 2014.

Em 2013, a Sociedade Brasileira de Administração Pública (SBAP) foi criada contando com expressiva participação de membros do Campo de Públicas e, ainda neste ano, publicou-se o texto das DCNs de Administração Pública. Instituídas no ano seguinte², estas abarcavam os cursos do Campo de Públicas, que congrega os cursos de graduação em Administração Pública, Gestão Pública, Políticas Públicas, Gestão de Políticas Públicas e Gestão Social. Nesse contexto, segundo Pires et al. (2014,

² Resolução CNE/CES 1/2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14957-rces001-14&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192> Acessado em 11/10/2017.

p.119): “A homologação, sem dúvida, foi um passo essencial para o começo da consolidação do Campo como área de conhecimento multidisciplinar, iniciando pelo ensino de graduação.”

Em 2015, se deu a criação da Associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas (ANEPCP), que reúne professores e pesquisadores do campo de públicas. Esta, por sua vez, segundo Farah (2016 *apud* OSPINA BOZZI, 1998), “veio reafirmar a articulação em torno de um discurso e de uma agenda comum, essencial à institucionalização do novo campo”.

A partir das informações apresentadas, verifica-se que, no que se refere Campo de Públicas, os últimos 15 anos foram marcados por mobilizações, disputas, mas, sobretudo, por conquistas. Não obstante, ainda permaneçam vários desafios a serem enfrentados pelo Campo.

Dentre tais desafios, destaca-se, conforme elencado por Pires et al. (2014), que a interação com entidades e redes afins consiste em um dos grupos de desafios atuais do Campo de Públicas. Isto porque, ainda segundo esses autores, tal desafio seria fundamental para evitar o “enclausuramento” do Campo de Públicas no âmbito estritamente acadêmico, além do risco de empobrecimento das temáticas norteadoras da formação acadêmica, bem como dos temas para pesquisa e extensão universitária.

Nesse sentido, as organizações do mundo institucionalizado da pesquisa, tais como a SBAP, associações científicas de outros campos e agências de fomento; as escolas de governo federal e estadual, escolas de legislativos e parlamentos, instituições de formação de governos, como a Escola de Administração Fazendária – Esaf, e a Enap; além dos governos e órgãos governamentais ganham destaque. Dito isso, propõe-se a reflexão sobre o curso de Pós-graduação em Poder Legislativo e Políticas Públicas da Escola do Legislativo – ALMG e espera-se, assim, contribuir não só para fortalecer a interação do Campo de Públicas com entidades e redes afins, como também para enriquecer a discussão acerca da área de ensino e extensão no Campo de Públicas.

2. A evolução dos modelos democráticos

Nesta seção, apresenta-se uma breve revisão acerca da evolução dos modelos democráticos ao longo do século XX, bem como suas principais características. Busca-se assim, reconhecer as condições históricas das discussões afetas à democracia em cada contexto a fim de qualificar a reflexão aqui proposta.

A primeira metade deste século foi marcada pelo elitismo democrático, defendido por Max Weber e, de forma mais contundente, por Joseph Schumpeter. Basicamente, essa concepção tinha como característica principal a centralização decisória, sendo que as elites, ainda que eleitas de maneira competitiva, não tinham de prestar contas aos eleitores.

Nesse sentido, assevera Magalhães (2012, p. 5) “de forma similar a Weber, Schumpeter concebe a

democracia tão somente como um método, um procedimento, ou seja, um arranjo institucional de escolhas de decisores políticos”. Tem-se assim uma ideia de redução da soberania popular, com base na qual a população não deve eleger políticos que representem suas opiniões e sim políticos que decidam em seu benefício. Dessa forma, conclui Magalhães (2012, *apud* HELD, 1987): “reduz-se a participação política ao mero julgamento entre governantes alternativos, isto é, elites políticas capazes de tomar decisões tecnicamente corretas”.

Posteriormente, ainda seguindo a linha do elitismo democrático, Anthony Downs propõe a teoria do utilitarismo político, na qual articula as concepções políticas com argumentos econômicos. Para ele, os próprios governos – compostos por homens, que por sua vez, agem de acordo com o comportamento individual humano padrão, ou seja, orientado pelo cálculo racional de custos e benefícios – agem em busca não do bem comum, mas sim da busca pela permanência no poder. Nesse sentido, afirma Magalhães (2012, p. 6) “os agentes políticos não buscam a maximização de um bem coletivo, mas sim de seu interesse privado, definido pelo autor como renda, poder e prestígio.”

Dentre as principais críticas em relação aos modelos apresentados, estão: a redução da noção de soberania popular, além do sistema competitivo de escolha de melhores líderes e governantes, cujo caráter oligopólico favorece a elite política dominante. Em suma, “em todas as críticas, parece estar em cheque a noção de legitimidade do sistema político democrático, quando apoiado apenas na participação restrita ao voto ocasional.” Magalhães (2012 *apud* BRASIL, 2011; HELD, 1987)

Durante as décadas de 1950 e 1960, alcança posição de destaque na teoria democrática a teoria proposta por Robert Dahl, conhecida como pluralismo democrático. Trata-se da primeira vertente teórica que, ainda que não defenda diretamente a participação democrática, inova nessa ideia e amplia as discussões em torno da ideia de tomada de decisão coletiva. Nesse sentido, constata Ladeira (2008, p. 19):

Para Dahl, a concepção de poder está diretamente ligada a capacidade de impor objetivos em face de alguma oposição, o que o torna praticamente um processo e barganha. Aqui a poliarquia pode constituir uma forma de organização do sistema de governo, dependendo do processo de discussão anterior a própria eleição. A justificação da representação é baseada na questão da autorização. O fato de a população viver sob uma legislação de sua própria escolha facilita a possibilidade de desenvolvimento dos cidadãos como seres morais e sociais capazes de defender seus direitos e interesses.

Ainda segundo o autor, tendo em vista esta possibilidade de autonomia dos cidadãos, a concepção pluralista de democracia rompe com o elitismo democrático, ou seja, o poder não seria mais restrito ao monopólio das elites políticas e sim seria dividido de acordo com os interesses plurais da sociedade, por meio de uma espécie de poliarquia. Não obstante o pluralismo não considerar o processo de formação dos interesses e somente a tomada de decisões dados os interesses pré-fixados, ele abre caminho para as concepções de participação que viriam em seguida, ao considerar os cidadãos como qualificados para participar das decisões coletivas que afetem seus interesses.

Dito isso, marcadamente a partir da década de 70, ganha força no cenário mundial a concepção deliberativa de democracia. Trata-se de uma perspectiva normativa, pela qual as preferências dos cidadãos devem ser formadas em um ambiente público e livre de restrições às liberdades, de forma intersubjetiva e relacional, a partir de ações comunicativas. Dessa forma, a democracia deve preocupar-se, mais do que com a simples declaração ou manifestação dos interesses, mas também com seu processo de formação e construção coletiva.

A evolução dos modelos de democracia no decorrer do século XX demonstra a necessidade de superação das formulações de democracia tradicionalmente ligadas ao elitismo democrático competitivo em prol da concepção deliberativa. Sobre as implicações dessa superação, pondera Magalhães (2012, p. 14):

Entretanto, isso significa romper com a redução conceitual sobre a qual opera a teoria da escolha racional e, por conseguinte, com a afirmação de que a ação instrumental é universal e padrão a todos os homens. Nesse sentido, é preciso, ao contrário, admitir a possibilidade de existência de outro comportamento, que busca construir as diversas visões de mundo através do debate.

Coube então aos autores John Rawls, Jurgen Habermas e John Dryzek, a recuperação da dimensão do debate público como caminho tomado pela teoria deliberativa. Em suma, este modelo se apresenta como uma alternativa teórica cuja legitimidade advém da racionalidade argumentativa, ao proporcionar aos diversos atores a possibilidade de revisarem preferências por meio do debate dialógico e construir resultados coletivos e cooperativos.

Diante disso, assegura Magalhães (2012, p. 14) “trata-se, ainda, de uma concepção democrática eminentemente normativa e moralmente justificada, que requer o desenvolvimento de instituições que a tornem possível ou implementável”. Ainda segundo o autor, tem-se a necessidade cada vez mais urgente de aprofundar os estudos acerca da dimensão política concomitantemente à dimensão administrativa, afim de desenvolver arranjos de gestão capazes de lidar e reproduzir a deliberação entre Estado e sociedade, tornando efetivamente reais os seus resultados.

3. A experiência da Escola do Legislativo da ALMG

Em 2017, a Escola do Legislativo completa 25 anos de funcionamento e, para a análise que aqui se propõe, toma-se como ponto de partida o ano de 1986, no qual foram realizadas as duas etapas do Simpósio “Minas Gerais e a Constituinte”. Nesse contexto, a Assembleia Legislativa de Minas Gerais buscou promover a participação de várias entidades de classe, dentre outros representantes da sociedade civil na discussão dos grandes temas que seriam objeto de análise e definição por parte da Assembleia Nacional Constituinte, que seria realizada mais adiante.

Experiência de participação semelhante se deu em 1989 quando do trabalho cotidiano da Constituinte Estadual. Contudo, nesse contexto, segundo Assis (1997) foi notável a necessidade de uma maior

profissionalização de todo o corpo técnico, em especial, dos funcionários ligados ao processo legislativo, ou seja: comissões, consultoria e Plenário.

Nesse sentido, imprescindível destacar que em Maio de 1989 a Assembleia passou por uma mudança estratégica na composição dos gabinetes e da parte administrativa, quando os servidores efetivos foram deslocados para a Administração e criou-se um sistema de pontuação na distribuição de cargos para os gabinetes. Com isso, os parlamentares não interferiam mais nas definições da estrutura funcional do poder legislativo – leia-se, em relação aos cargos de direção do corpo funcional centralizados na figura da Diretoria Geral – e garantiu-se um mesmo valor de despesa por gabinete, possibilitando ainda, a adequação da estrutura as características de trabalho de cada deputado.

Com o concurso público, única forma de acesso para novos funcionários da administração, a escolha daqueles que ocupariam os cargos de direção não dependeria mais do apoio político parlamentar. Enquanto isso, os funcionários lotados nos gabinetes perderiam o direito de continuar trabalhando na Assembleia quando do término do mandato.

Ademais, a Resolução nº 5.086 de 31/08/1990 instituiu o plano de carreira dos servidores da Assembleia, atrelando o desenvolvimento funcional à profissionalização e capacitação do servidor e criou o Programa Permanente de Treinamento, Desenvolvimento e Avaliação, junto ao Departamento de Pessoal. Dessa forma, tornou-se factível pensar e desenvolver programas de profissionalização da carreira e racionalização do trabalho legislativo.

Formou-se então o primeiro grupo para viabilizar uma Escola do Legislativo no final de 1991 e a Resolução nº 5116 de 10/07/1992 tratou da criação da Escola do Legislativo no âmbito da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. A Escola tinha os seguintes objetivos:

- I. oferecer suporte conceitual de natureza técnico-administrativa, doutrinária e política às atividades do Poder Legislativo;
- II. profissionalizar os servidores da Assembleia Legislativa, associando a teoria à prática;
- III. constituir um repertório de informações para subsidiar a elaboração de projetos e demais proposições legislativas;
- IV. oferecer ao parlamentar e ao servidor a oportunidade de melhor se identificarem com a missão do Poder Legislativo. Minas Gerais (1992)

Regulamentada pela Deliberação nº 831 de 08/02/1993, os editais de seleção para os primeiros cursos foram publicados em Junho do mesmo ano. Para Assis (1997) tentava-se ensinar a todos os servidores da Assembleia os mecanismos mínimos de seu ofício, uma introdução à Teoria Geral do Estado e ao Constitucionalismo e as noções básicas do Direito e da Administração Pública.

Logo nos seus primeiros quatro anos, a estrutura da Escola do Legislativo sofrera modificações. Não obstante, conforme Assis (1997) já era possível identificar um novo norte, centrado em um curso de especialização sobre o processo legislativo, na área de ensino.

Tendo em vista o exemplo e o modelo então implementado em Minas Gerais, para Júnior e Messias

(2008, p. 41) “várias outras casas legislativas do País, tanto em nível federal quanto estadual, passaram, especialmente nos últimos dez anos, a instituir, a ampliar e a consolidar as próprias “escolas do legislativo””.

Ainda segundo Júnior e Messias (2008), em Minas Gerais, em decorrência do esforço emanado pela própria Assembleia Legislativa estadual, existem escolas - em funcionamento ou em processo de criação - nas câmaras das cidades-polo de quase todas as macrorregiões³ do Estado.

Ademais, a criação da Associação Brasileira das Escolas do Legislativo – ABEL em 2003 reforçou, de maneira significativa, esse movimento. Isto porque, além de também congrega as escolas dos Tribunais de Contas da União e dos estados, colaborou para disseminar a iniciativa junto aos parlamentos estaduais e, ultimamente, junto às câmaras municipais.

A Escola do Legislativo faz parte de redes formadas por escolas de governo, de legislativos, de tribunais de contas e de formação de agentes públicos (Quadro 01). Dentre os principais objetivos, estão o compartilhamento de conhecimentos e experiências sobre boas práticas de formação, o aperfeiçoamento profissional de servidores públicos, além do incentivo à produção de conhecimento em meio digital afeto ao Poder Legislativo.

QUADRO 01 - Redes de escolas que contam com a participação da Escola do Legislativo da ALMG

Rede de Escola	Descrição
Rede Nacional de Escolas de Governo ⁴	Reúne instituições de ensino federais, estaduais e municipais de administração pública e escolas de governo vinculadas aos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. A rede é coordenada pela Escola Nacional de Administração Pública (Enap).
Rede de Escolas de Formação de Agentes Públicos de Minas Gerais (Reap-MG)	Reúne escolas de governo de órgãos públicos federais e estaduais, com atuação em Minas Gerais. Seus objetivos são compartilhar conhecimentos e experiências sobre formação de servidores públicos e promover parcerias em ações de educação destinadas a esse público.
Rede de Escolas do Legislativo de Minas Gerais – Em formação	Mobiliza as escolas das câmaras municipais mineiras, para multiplicar, por meio de parcerias, ações de capacitação e formação de seus servidores e atividades de formação política e de educação para cidadania.

Fonte: Elaboração própria

Destaca-se ainda a Associação Brasileira das Escolas do Legislativo e de Contas (Abel)⁵, criada em 2003, que reúne escolas, centros de treinamento, institutos de estudos e pesquisa e entidades vinculadas ao Poder Legislativo brasileiro, nos níveis federal, estadual e municipal, incluindo tribunais

³ Distribuição dos 853 municípios mineiros, então adotada pelo Governo do Estado de Minas Gerais.

⁴ Mais informações em: <https://redeescolas.enap.gov.br/>

⁵ Mais informações em: <http://www.portalabel.org.br/>

de contas. Importante citar também o Programa Interlegis⁶, iniciativa mantida pelo Senado Federal com o intuito de fomentar a estruturação e o funcionamento de uma comunidade entre as casas legislativas e os parlamentares das três esferas de governo, principalmente, de forma mais recente, por meio de ações e projetos de educação, informação e comunicação.

Dessa forma, é possível perceber que a articulação das escolas em redes é um movimento que tem, cada vez mais, ganhado força e possibilidades. Conforme Júnior e Messias (2008, p. 42):

Acredita-se que essa atuação em rede, na perspectiva específica das casas e escolas do legislativo, com todas as oportunidades e possibilidades de integração, articulação e compartilhamento de experiências daí decorrentes, será fundamental para uma ampliação e consolidação cada vez maior os esforços rumo a uma educação legislativa que contribua, de forma efetiva, para o fortalecimento da democracia.

Em 2010, o Curso de Pós-graduação *lato sensu* - Especialização em Poder Legislativo e Políticas Públicas foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-MG), nos termos do Parecer nº 450, de 25 de maio de 2010 e homologado em Decreto do governador, em 8 de julho de 2010. Posteriormente, a Resolução nº 32, de 19 de outubro de 2015 aprovou o recredenciamento da instituição, nos termos do Parecer nº 729/15, do CEE-MG.

Importante ressaltar que, na área de Pós-graduação, estudos e pesquisa, a Escola do Legislativo desenvolve, além da Especialização, as seguintes frentes: Pensando em Minas; Núcleo de Estudos e Pesquisa da Escola do Legislativo (NEPEL) e Cadernos de Legislativo⁷. Ademais, a escola é responsável também pelos programas de atualização e capacitação dos servidores da ALMG.

No ano de 2016, a Escola ofereceu 162 atividades dirigidas ao público externo, contando com a mais de 4 mil participantes - vereadores, servidores públicos municipais e estaduais, professores, estudantes, lideranças comunitárias - além de público em geral⁸. Diante de todas as informações aqui apresentadas, percebe-se não só o pioneirismo da ELE, como também seu papel e sua importância, potencializada pela atuação em rede. A seguir, serão analisados os principais aspectos e resultados no que se refere ao curso de Especialização oferecido pela escola.

4. O Curso de Especialização em Poder Legislativo e Políticas Públicas

A partir do levantamento de informações referentes aos diversos aspectos do curso, por meio de análise documental, serão apresentados a seguir os principais resultados encontrados. Toma-se como ponto de partida para esta análise, o edital para o Curso de Pós-graduação *lato sensu* - Especialização em Poder Legislativo e Políticas Públicas lançado em 2012 e, desde então, os demais editais lançados nos anos seguintes.

⁶ Mais informações em: <http://www.interlegis.leg.br/>

⁷ Mais informações em: https://www.almg.gov.br/educacao/sobre_escola/estudos_pesquisas/index.html

⁸ Disponível em: <https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2017/02/21_escola_legislativo_servicos.html> Acessado em 02/10/2017.

O objetivo geral do curso é formar profissionais qualificados para a atuação nos Legislativos, auxiliando no processo de formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas. Além disso, o curso tem como público-alvo parlamentares e servidores da Assembleia Legislativa de Minas Gerais e de outras casas legislativas e profissionais que interagem com o Poder Legislativo ou têm interesse no conhecimento sobre a temática abordada.

A forma de ingresso se dá por meio de inscrição e processo seletivo constituído de prova escrita que, com base na indicação e disponibilização de um texto-base, tem caráter eliminatório⁹. A prova escrita tem como objetivo avaliar a capacidade de interpretação do candidato e sua competência na produção de texto dissertativo.

São oferecidas 40 vagas por turma, sendo que a partir de 2013¹⁰ se destinam 20 vagas para servidores da ALMG e as outras 20 vagas para o público externo. Contudo, caso não sejam assim preenchidas, as vagas podem ser redistribuídas, de acordo com a classificação no processo seletivo.

O curso atende à carga horária mínima estabelecida pelo MEC para cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização¹¹ e tem duração de 360 horas. Em relação ao programa do curso, nota-se que estes sofreram poucas alterações ao longo dos anos de 2012 e 2017. Isto porque, das 13 disciplinas constantes no Núcleo Comum¹² dos programas do curso, 07 delas constam *ipsis litteris* nos programas do curso entre os anos de 2012 e 2017. São elas: “Teoria democrática, representação e participação política”, “Estado, serviço público e sociedade”, “Sistema eleitoral e partidário”, “Parlamento, linguagem e texto normativo”, “Finanças públicas e sistema orçamentário” e “Metodologia da pesquisa científica”.

Outras 03 disciplinas, também constantes nos programas do curso de entre os anos de 2012 e 2017, sofreram modificações simples em suas denominações. São elas: “Democracia, cidadania e participação”, “Processo legislativo e produção normativa” e “Controle e fiscalização parlamentar”. Válido mencionar que a disciplina “Políticas sociais, cidadania e desigualdade” também sofreu modificações simples em sua denominação, contudo foi incluída no programa do curso um ano depois das demais - em 2013 - ou seja, constou nos programas do curso entre os anos de 2013 e 2017.

Por outro lado, as disciplinas “Língua, Estado e sociedade: relações e conceitos”, “Comunicação, informação e Poder Legislativo”, “Parlamento e políticas públicas I” e “Parlamento e políticas

⁹ Consta no Edital de Seleção de 2016: “Para ser classificado, o candidato deve obter, no mínimo, 60% dos pontos na prova dissertativa. Serão considerados aprovados os candidatos que, de acordo com a ordem de classificação, atingirem o número de vagas disponíveis”. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/export/sites/default/educacao/sobre_escola/estudos_pesquisas/especializacao/pdfs/edit_al_especializacao_2016.pdf> Acessado em 02/10/2017

¹⁰ Em 2012 as 40 vagas foram assim distribuídas: 25 para servidores da ALMG e 15 para o público externo.

¹¹ Art. 5º da Resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf> Acessado em 02/10/2017.

¹² Conjunto básico de disciplinas que, junto as “Disciplinas Específicas”, formam a carga horária total do curso.

públicas II” constaram apenas no programa do curso de 2012¹³. Verifica-se que as duas últimas disciplinas mencionadas se tornaram uma única disciplina denominada “Parlamento e políticas públicas” a partir de 2013 e, desde então, a despeito de ter sua denominação modificada para “Poder Legislativo e políticas públicas” no ano de 2015 não sofreu mais modificações e, por conseguinte, constou nos programas do curso entre os anos de 2013 e 2017.

Já a disciplina “Estado e servidor público” fez parte apenas do programa do curso no ano de 2013. Por outro lado, a disciplina “Políticas públicas e cidades” constou somente no programa do curso do ano de 2014.

No ano de 2015, a disciplina “Direitos humanos, cidadania e diversidade” constou no respectivo programa do curso. A disciplina “Tópicos em Política (Pensamento Político Moderno)” fez parte do programa do curso em 2016. Por fim, no programa do curso do ano de 2017 a disciplina “Federalismo, regionalização e políticas públicas”, que fez parte do rol de disciplinas específicas nos anos anteriores, constou como disciplina do Núcleo Comum pela primeira vez.

Interessante observar que não há relação entre o fato dessas disciplinas constarem no programa do curso em apenas um dos anos e as áreas de concentração constantes nos respectivos editais. Isso porque, conforme veremos a seguir, para cada ano do curso são escolhidas duas áreas de concentração que por sua vez apresentam duas próprias disciplinas específicas cada uma, sendo que os alunos escolhem a área de concentração que desejam cursar no momento inscrição no curso.

Ainda de acordo com a análise documental realizada nos editais de seleção do curso ao longo dos anos de 2012 a 2017, é possível verificar que no ano de 2012 são apresentadas como linhas de pesquisa: “Parlamento, representação e participação” e “Constituição, direito e administração pública”. Já no ano de 2013, o curso tem ênfase em “Política Urbana” e “Finanças Públicas”, sendo as disciplinas específicas “Mobilidade urbana”, “Federalismo, regionalização e políticas públicas” e “Contabilidade pública”, “Federalismo fiscal”, respectivamente.

Em 2014, o curso teve ênfase em “Política Urbana” com as seguintes disciplinas específicas: “Política urbana e direito” e “Federalismo, regionalização e políticas públicas”, além de ênfase em “Comunicação” sendo “Comunicação e política” e “Comunicação e políticas públicas” as disciplinas específicas. No ano seguinte, 2015, as áreas de concentração do curso foram “Comunicação pública” e “Estado e instituições democráticas” com as seguintes disciplinas específicas, respectivamente: “Comunicação e políticas públicas”, “Comunicação e política Estado e instituições democráticas” e “Federalismo, regionalização e políticas públicas”, “Política de segurança pública no Estado Democrático de Direito”.

Em 2016, o curso teve as seguintes áreas de concentração: “Comunicação Pública”, cujas disciplinas

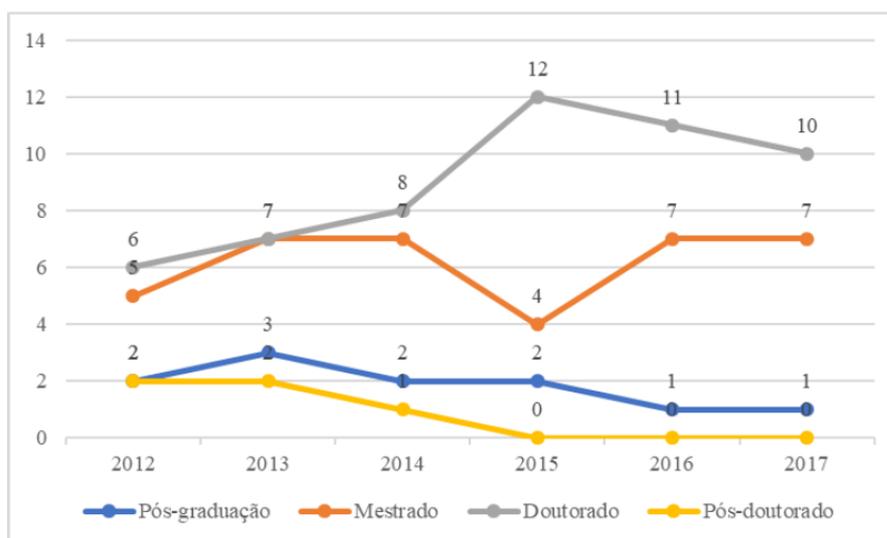
¹³ Dessa forma, excepcionalmente neste ano, o Núcleo Comum do Programa do Curso contou com 14 disciplinas.

específicas foram “Comunicação e Política” e “Comunicação e Redes Sociais” e “Políticas Sociais” com as disciplinas específicas: “Políticas sociais” e “Federalismo, regionalização e políticas públicas”. Para o ano 2017, as áreas de concentração do curso são “Educação” e “Políticas sociais de inclusão e gênero”, sendo que as disciplinas específicas são “Política educacional brasileira”, “Educação, tecnologia e redes sociais” e “Política social de inclusão”, “Políticas públicas para mulheres”, respectivamente.

A partir dessas informações, é possível inferir que as disciplinas constantes nos programas do curso se referem ao arcabouço teórico pertinente aos agentes públicos que atuam no âmbito do Poder Legislativo. Válido ressaltar ainda que, não obstante se tratem de conteúdos que têm grande afinidade com a atividade finalística do Poder Legislativo, conforme será verificado posteriormente, são demandados ainda por agentes públicos vinculados aos demais poderes e órgãos públicos, bem como por agentes sociais, sejam eles cidadãos ou que também atuam, por exemplo, em entidades de classe, associações e lideranças comunitárias, organizações não governamentais.

Ainda de acordo com os editais de seleção do curso ao longo dos anos de 2012 a 2017, é possível verificar que, no que se refere ao corpo docente do curso¹⁴, este é composto, em sua maioria, de professores com titulação de mestres e/ou doutores, conforme estabelecido pelo MEC¹⁵. Dessa forma, é possível analisar o grau de escolaridade do corpo docente do curso entre os anos de 2012 a 2017, conforme gráfico a seguir:

GRÁFICO 01 – Percentual de professores do Curso de Especialização por titulação entre os anos 2012 e 2017



Fonte: Elaboração Própria

Com base no gráfico acima, nota-se um baixo quantitativo de professores especialistas durante todo o

¹⁴ Leia-se do professores do Núcleo Comum, bem como das Áreas de Concentração (Disciplinas específicas)

¹⁵ Art. 4º da Resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf> Acessado em 09/10/2017

período analisado, culminando nos menores valores nos últimos dois anos. Em relação ao quantitativo de professores que possuem titulação de mestres, nota-se um aumento já no segundo ano do período analisado, seguido de uma queda significativa em 2015 - em consequência do incremento no número de professores doutores – e a retomada do valor de 07 professores em 2016, sendo este mantido no ano subsequente.

Em relação ao quantitativo de professores que possuem titulação de doutores, este valor apresentou trajetória crescente entre os anos de 2012 e 2015 e decresceu nos últimos dois anos, não obstante ainda apresente um valor significativo de professores com doutorado. Por fim, verifica-se que desde 2015, não constam no corpo docente professores com titulação de pós-doutores.

A seguir, a partir de análise documental realizado junto à coordenação do curso, apresenta-se um levantamento sobre os perfis dos alunos das turmas de 2013 a 2017, bem como de trabalhos de conclusão de curso (TCC) apresentados em 2016 e 2017 e, em seguida, serão analisados os resultados encontrados. Para tanto, utilizar-se-á a identificação dos públicos e suas relações com o Poder Público, além das respectivas demandas em relação à educação legislativa desenvolvida por Júnior e Messias (2008) que, por sua vez, implica preliminarmente do seguinte esclarecimento:

(...) a análise das necessidades e demandas de capacitação por parte de cada público ficará restrita, quando necessário, às dimensões objetiva (instrumentalização) e subjetiva (conscientização) da educação legislativa como um passo preliminar para a identificação dos públicos e respectivas demandas em relação à educação legislativa. Júnior e Messias (2008 p.43)

Sendo assim, pretende-se aqui identificar, não somente quais são os públicos atendidos no âmbito da educação legislativa, mas também suas demandas em termos de capacitação e qualificação e como as escolas do legislativo devem atuar em relação às mesmas. Dito isso, o quadro a seguir (Quadro 02) apresenta os públicos da educação legislativa:

QUADRO 02 - Públicos da educação legislativa

Categorias	Perfis de atores		Relação com o Poder Público
Agentes públicos	Vinculados ao Poder Legislativo	Parlamentares	“Atividades-fim”
		Servidores	“Atividades-meio”
	Vinculados aos demais poderes e órgãos públicos		Distanciamento e desconhecimento em relação ao Poder Legislativo semelhante àquela percebida por parte dos cidadãos em geral Dependem de capacidades e conhecimentos próprios do Poder Legislativo para o desempenho de suas atribuições

	Cidadãos	Acompanhamento de notícias e informações
Agentes sociais	Individualmente ou por meio de movimentos sociais, como: entidades de classe, associações e lideranças comunitárias, ONGs, etc	Relação e atuação mais direta junto aos poderes públicos e, em especial, junto ao Poder Legislativo

Fonte: Elaboração própria

A partir dessas informações e ainda segundo os autores, é possível identificar as demandas de cada público em relação à educação legislativa, conforme será apresentado a seguir. Em relação aos parlamentares, cabe às escolas do legislativo municiá-los de todas as capacidades e conhecimentos indispensáveis ao exercício de suas funções precípuas, ainda que nos limites das demandas, dos interesses e das disponibilidades específicas de cada um. Para atender esta demanda, uma importante estratégia é promover capacitações focadas nas equipes de apoio direto do parlamentar, caso existam, de modo a tentar contribuir, ainda que de forma indireta, para a adequada qualificação da atuação deste. No que se refere aos servidores vinculados ao Poder Legislativo, a despeito da função exercida, estes necessitam deter conhecimento básico acerca de alguns aspectos afetos à organização e ao funcionamento do parlamento, competindo às escolas do legislativo a estruturação de programas regulares e continuados de capacitação e de conscientização quanto a tais conteúdos, bem como do papel de cada um para o adequado exercício da democracia. Dessa forma, as escolas devem promover ações de capacitação que atendam às demandas geradas pelos “setores-meio” da instituição, além de identificar e atender as demandas específicas de capacitação, em especial, as relacionadas à instrumentalização de servidores tendo em vista o pleno exercício das funções precípuas do parlamento.

No âmbito dos servidores vinculados aos demais poderes e órgãos públicos que tem relação de distanciamento e de desconhecimento em relação ao Poder Legislativo, cabe às escolas do legislativo a promoção de ações educativa no nível da conscientização e sensibilização, buscando um maior conhecimento, aproximação e participação nos processos políticos e democráticos. Já aos servidores vinculados aos demais poderes e órgãos públicos que dependem de capacidades e conhecimentos próprios desse Poder para o desempenho de suas atribuições, compete às escolas promover capacitações numa dimensão instrumentalizadora, a fim de lhes proporcionar os conhecimentos e instrumentos necessários ao melhor exercício de suas atribuições.

Já para os cidadãos, as escolas do legislativo devem atuar na dimensão da conscientização, buscando sensibilizá-los e motivá-los não somente para uma relação mais próxima com o poder público, mas também para uma atitude de engajamento em ações de participação e fiscalização. Válido ressaltar que, tendo em vista suas características e peculiaridades, este público demanda ações e projetos educacionais com dinâmicas, linguagens e materiais apropriados ao seu nível de conhecimento e

envolvimento com as questões próprias da realidade legislativa.

Para o exercício das funções e/ou atendimento das expectativas dos agentes sociais que atuam individualmente ou por meio de movimentos sociais, compete às escolas do legislativo promover atividades de capacitação voltadas para a dimensão instrumentalizadora da educação legislativa, no intuito de proporcionar a estes as ferramentas necessárias à sua adequada participação e contribuição nesses processos.

Dito isso, a tabela a seguir (Tabela 01) apresenta um levantamento sobre os públicos dentre os alunos do curso das turmas de 2013¹⁶ a 2017, em valores percentuais. Para isso, foram considerados como alunos, os aprovados no processo seletivo do curso. Sendo assim, foram contabilizados aqueles que não se matricularam ou trancaram a matrícula ou cancelaram a matrícula.

Dentre os agentes públicos, os dados levantados revelam uma baixa participação de parlamentares no curso – no caso, os participantes desse público eram vereadores –, inclusive não houve participação dos mesmos entre os anos de 2014 a 2016.

Ainda em relação aos agentes públicos, servidores vinculados ao Poder Legislativo, responsáveis pelas “atividades-meio”, percebe-se que se referem à maior participação no curso em quase todo o período analisado – exceto em 2016 –, com destaque para os servidores da própria Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Nesse contexto, vale esclarecer que alunos identificados como servidores do Poder Legislativo de outros estados e/ou de outras esferas - federal e municipal - foram contabilizados nesse público.

No que se refere aos agentes públicos vinculados aos demais poderes e órgãos públicos cuja relação é de distanciamento e desconhecimento em relação ao Poder Legislativo semelhante àquela percebida por parte dos cidadãos em geral, há uma grande variação nos percentuais encontrados, inclusive, sem participação desse público nos anos de 2014 e 2015. Já para os agentes públicos vinculados aos demais poderes e órgãos públicos cuja relação é de dependência de capacidades e conhecimentos próprios do Poder Legislativo para o desempenho de suas atribuições, estes foram responsáveis pela maior participação no curso em 2016 e a segunda maior nos outros anos do período analisado.

Passando agora para os agentes sociais, interessante verificar que praticamente não houve variação na participação dos cidadãos no curso durante o período analisado. Já em relação aos agentes sociais que atuam individualmente ou por meio de movimentos sociais, tais como entidades de classe, associações e lideranças comunitárias, ONGs e etc., verifica-se uma grande variação na participação desse público no curso, inclusive sem a participação deste nos anos de 2014 e 2016, seguido de sua maior participação no ano de 2017.

¹⁶ As informações referentes aos alunos da turma de 2012 não puderam ser disponibilizadas pela Coordenação do curso.

TABELA 01 – Percentuais de alunos por público das turmas de 2013 a 2017

Categorias	Perfis de atores e relação com o Poder Público	2013	2014	2015	2016	2017
Agentes públicos	Parlamentares	6,67%	0,00%	0,00%	0,00%	4,55%
	Servidores (Vinculados ao Poder Legislativo)	36,67%	52,63%	65,52%	30,30%	31,82%
	Servidores com relação de distanciamento e de desconhecimento do Poder Legislativo (demais poderes e órgãos públicos)	16,67%	0,00%	0,00%	18,18%	4,55%
	Servidores com relação de proximidade e dependência de capacidades e conhecimentos próprios do Poder Legislativo (demais poderes e órgãos públicos)	16,67%	31,58%	17,24%	36,36%	22,73%
Agentes sociais	Cidadãos	13,33%	15,79%	13,79%	15,15%	18,18%
	Individualmente ou por meio de movimentos sociais, como: entidades de classe, associações e lideranças comunitárias, ONGs, etc	10,00%	0,00%	3,45%	0,00%	18,18%

Fonte: Elaboração própria

Sendo assim, os resultados apresentados na Tabela 01 permitem concluir que, de maneira geral, o curso de Pós-graduação oferecido pela Escola do Legislativo da ALMG tem sido demandado por todos os públicos da educação legislativa identificados pelos autores Júnior e Messias (2008). Além disso, vale destacar que tais informações demonstram o alcance da Escola do Legislativo em relação aos mais diversos públicos da educação legislativa e, no limite, podem ser utilizados pela própria não só para conhecer melhor seus públicos, mas principalmente para o aprimoramento de suas estratégias de atuação a estes.

Por fim, apresenta-se abaixo (Tabela 02) um levantamento acerca das temáticas dos TCCs dos alunos das turmas de 2014 e 2015 que defenderam seus trabalhos nos anos de 2016 e 2017¹⁷, relacionando-os ainda com os perfis de públicos da educação legislativa. A Tabela 02 apresenta os resultados encontrados:

¹⁷ As informações afetas aos trabalhos defendidos nos anteriores não se encontrava sistematizada, razão pela qual não estava disponível para utilização neste trabalho. Ressalta-se assim, mais uma possibilidade no que se refere as possibilidades de outros trabalhos tendo esse curso como objeto de análise.

TABELA 02 – Alunos turmas de 2014 e 2015 por público e as respectivas temáticas de TCC defendidos nos anos de 2016 e 2017

Temática Públicos	Temática				Total
	Políticas públicas	Poder Legislativo/Parlamento	Participação	Estado (previdência)	
Agentes sociais - Cidadãos	1	-	-	-	1
Servidores (Vinculados ao Poder Legislativo)	2	2	-	-	4
Agentes públicos - Vinculados aos demais poderes e órgãos públicos - Distanciamento e desconhecimento em relação ao Poder Legislativo semelhante àquela percebida por parte dos cidadãos em geral	-	1	-	-	1
Agentes públicos - Vinculados aos demais poderes e órgãos públicos - Dependem de capacidades e conhecimentos próprios do Poder Legislativo para o desempenho de suas atribuições.	1	-	3	2	6
Total	4	3	3	2	12

Fonte: Elaboração própria

A partir dos dados apresentados, verifica-se primeiramente que foram defendidos um total de 12 trabalhos. Em relação à participação por públicos dentre os 12 egressos, verifica-se que não houve participação dos seguintes públicos: parlamentares e agentes sociais que atuam individualmente ou por meio de movimentos sociais, tais como entidades de classe, associações e lideranças comunitárias, ONGs e etc.

Em relação aos agentes sociais representados pelo público “cidadãos”, o único trabalho defendido tratou da temática ‘Políticas Públicas na área de Educação’. Dentre os agentes públicos vinculados ao Poder Legislativo, o público “servidores” abordou em seus trabalhos as temáticas de Políticas Públicas e Poder Legislativo/Parlamento.

Já em relação aos agentes públicos vinculados aos demais poderes e órgãos públicos cuja relação é de distanciamento e desconhecimento em relação ao Poder Legislativo semelhante àquela percebida por parte dos cidadãos em geral, nota-se que a temática do trabalho foi justamente Poder Legislativo/Parlamento. Por outro lado, dentre os agentes públicos vinculados aos demais poderes e órgãos públicos cuja relação é de dependência de capacidades e conhecimentos próprios do Poder Legislativo para o desempenho de suas atribuições, foram tratadas as temáticas Políticas Públicas, Participação e Estado (mais especificamente, temas relacionados à previdência).

Sendo assim, os resultados apresentados na Tabela 02 permitem concluir que, a despeito da amostra limitada, os trabalhos de conclusão de curso da Especialização oferecido pela Escola do Legislativo da ALMG acerca das temáticas – Políticas Públicas, Poder Legislativo/Parlamento, Participação e Estado – representam, mais uma vez, não só o alcance em relação aos diversos públicos da educação

legislativa (representados por esses alunos). Tais trabalhos não deixam de ser entregues à sociedade, na medida em que representam também a preocupação dos professores e egressos na reflexão acerca de temáticas tão relevantes ao contexto em que vivemos e, por isso, são tratadas com zelo pelos envolvidos com a educação legislativa.

CONCLUSÕES

A partir da reflexão proposta acerca do curso de Pós-graduação *lato sensu* - Especialização Poder Legislativo e Políticas Públicas da Escola do Legislativo - ALMG, busca-se elencar os principais desafios e avanços neste contexto. Além disso, almeja-se relacioná-los a algum dos desafios atuais concernentes ao Campo de Públicas.

A revisão acerca da evolução dos modelos democráticos desde o século XX teve como objetivo demonstrar que, cada vez mais, o contexto de organização e funcionamento da democracia se fortalece como um espaço mais aberto e permeável à participação e à pluralidade de interesses. Nesse sentido, dado um contexto mais amplo de educação para a democracia, cuja responsabilidade deve ser dividida e compartilhada entre os diversos poderes e órgãos públicos, ganha relevância o papel do Poder Legislativo como condutor de um processo educativo – leia-se educação legislativa – que proporcione aos agentes públicos e à sociedade a exata compreensão de tal contexto, contribuindo, com isso, para o resgate e a (re)valorização constante dos valores democráticos.

Dessa forma, no contexto do presente trabalho, a Escola do Legislativo da Assembleia Legislativa de Minas Gerais tem como principais desafios: identificar a diversidade de seus públicos e traçar as estratégias de atuação em relação aos mesmos, bem como compreender as características, peculiaridades e demandas de cada público, com vistas à formulação de um projeto pedagógico aderente e eficaz.

Diante da reflexão aqui proposta, há que se ressaltar, ainda, os avanços alcançados pela própria Escola do Legislativo. Nesse sentido, tem-se a formação de redes de escolas de governo, de legislativos, de tribunais de contas e de formação de agentes públicos, cujos principais objetivos são o compartilhamento de conhecimentos e experiências sobre boas práticas de formação, o aperfeiçoamento profissional de servidores públicos, além do incentivo à produção de conhecimento em meio digital afeto ao Poder Legislativo. Verifica-se assim que a Escola do Legislativo se configura como um espaço de cooperação e articulação de esforços entre diferentes casas legislativas no sentido da capacitação e da qualificação dos parlamentares e servidores das respectivas instituições.

Conforme demonstrado anteriormente, no que se refere Campo de Públicas, os últimos 15 anos foram marcados por mobilizações, disputas, mas, sobretudo, por conquistas. Todavia, no contexto atual, alguns desafios ainda devem ser enfrentados.

Dentre tais desafios, destaca-se, conforme já mencionado, a interação do Campo de Públicas com

entidades e redes afins, no intuito de evitar o “enclausuramento” do Campo no âmbito estritamente acadêmico, além do risco de empobrecimento das temáticas norteadoras da formação acadêmica, bem como dos temas para pesquisa e extensão universitária. Nesse sentido, as escolas de legislativos e parlamentos ganham destaque dentre as organizações do mundo institucionalizado da pesquisa, com as quais o Campo de Públicas deve estreitar relações.

Dito isso, conclui-se esta reflexão sobre o curso de Pós-graduação em Poder Legislativo e Políticas Públicas da Escola do Legislativo – ALMG e espera-se, assim, contribuir não só para fortalecer a interação do Campo de Públicas com entidades e redes afins, como também para enriquecer a discussão acerca da área de ensino e extensão no Campo de Públicas.

Referências

ASSIS, Luiz Fernandes de. **Educando para a cidadania: a experiência da Escola do Legislativo**. 1997. Disponível em: <<https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/1619>> Acessado em: 11/10/2017.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Democracia republicana e participativa. **Novos estudos CEBRAP**, v. 71, p. 77-91, 2005. Disponível em: <http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/bresser_-_democraciarepublicana_participativa-cebrap.pdf> Acessado em: 04/10/2017.

GUIMARÃES, Carlos. A experiência dos Conselhos Municipais de Educação na gestão da política educacional. In: FAHEL, Murilo Cassio Xavier et al. **Gestão e avaliação de políticas sociais no Brasil**. PUC Minas, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.fjp.mg.gov.br/handle/123456789/192>> Acessado em: 02/10/2017.

JÚNIOR, Alaôr Messias Marques. Educação legislativa: as escolas do Legislativo e a função educativa do parlamento. **E-Legis-Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados**, v. 3, n. 3, p. 73-86, 2009. Disponível em: <<http://e-legis.camara.leg.br/cefor/index.php/e-legis/article/view/23>> Acessado em: 08/10/2017.

LADEIRA, Leonardo Carvalho. **A lacuna da participação democrática no modelo de gerenciamento estratégico do governo de Minas Gerais**. Monografia de conclusão de curso defendida na Escola de Governo da Fundação João Pinheiro, 2008.

MAGALHÃES, Bruno Dias. **A Evolução Dos Modelos Democráticos: Do Elitismo Democrático ao Deliberacionismo**. Artigo apresentado no XXXVI Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro/RJ, 2012. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_APB2288.pdf> Acessado em: 10/10/2017.

PIRES, Valdemir et al. Dossiê-Campo de Públicas no Brasil: definição, movimento constitutivo e desafios atuais. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 6, n. 3, p. 110-126, 2014. Disponível em: <http://www.apgs.ufv.br/index.php/apgs/article/view/719#.Wd_2zWhSzIU> Acessado em: 12/10/2017.

RESOLUÇÃO N. 01, de 13 de janeiro de 2014. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais em Administração pública**. Brasília, DF: MEC, CNE, CES, 2014.

RESOLUÇÃO N. 5.086, de 31 de agosto de 1990 (1990). **Dispõe sobre o quadro de pessoal da Secretaria da Assembleia Legislativa e dá outras providências**. Belo Horizonte, MG.

RESOLUÇÃO N. 5.116, de 10 de julho de 1992 (1992). **Cria a Escola do Legislativo no âmbito da Secretaria da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG.

SANTOS FARAH, Marta Ferreira. Formação em política pública no Brasil. Das iniciativas pioneiras dos anos 60 à institucionalização do "campo de públicas". **Estudios Políticos**, n. 49, p. 192-215, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-51672016000200011&script=sci_abstract&tlng=es> Acessado em: 09/10/2017