



08, 09, 10 e 11 de novembro de 2022
ISSN 2177-3866

ENSINO DE FILOSOFIA E PENSAMENTO CRÍTICO-REFLEXIVO NA FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

SANDRO TRESCASTRO BERGUE

ESCOLA SUPERIOR DE GESTÃO E CONTROLE / TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RS

ENSINO DE FILOSOFIA E PENSAMENTO CRÍTICO-REFLEXIVO NA FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Resumo

O artigo aborda o ensino de filosofia na formação de graduação em administração pública, tendo como objetos de análise os projetos pedagógicos e planos de ensino das correspondentes disciplinas. Examina ementas, conteúdos programáticos e bibliografia em um recorte de 10 casos de Instituições de Ensino Superior Públicas da região sul do Brasil, totalizando 13 ofertas de cursos com 12 componentes curriculares relacionados à filosofia. No estudo exploratório-descritivo verificou-se a ênfase no estudo da história da filosofia em detrimento do exercício do fazer filosófico e uma concentração de disciplinas e conteúdo no ramo da ética, além bibliografias pouco identificadas com o contexto da administração pública. Ainda que haja uma oferta superior à observada em estudos internacionais, como contribuição para o aperfeiçoamento das práticas didáticas, revela-se amplo espaço para o repensar dos documentos examinados em relação aos parâmetros fixados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e para a produção de materiais didáticos específicos para a administração pública.

Palavras-Chave: Ensino de Filosofia. Formação em Administração Pública. Ética.

Introdução

Este estudo amplia em objeto o realizado por Santos *et al* (2018), que aborda o ramo da *ética*, para alcançar o ensino da *filosofia* em toda a sua extensão nas graduações em administração pública. A análise considera as Diretrizes Curriculares Nacionais – DNC – para os cursos de bacharelado em administração pública instituídas pelo Conselho Nacional de Educação com a Resolução CNE nº 01/2014, e estudos produzidos sobre a origem e expansão do campo de públicas no contexto brasileiro (Coelho *et al*, 2020; Filgueiras & Lobato, 2015; Pires *et al*, 2014; Coelho & Nicolini, 2014). Apoiar-se, também, em abordagens anteriores que examinam as conformações também não somente da administração pública, mas traços distintivos dos atores que operam neste campo (Cunha, 1981; Cavalcanti, 1981; Ramos, 1983; Fischer, 1993, entre outros). Com isso se evidencia conceitos basilares também atualmente inscritos nas diretrizes curriculares de formação do administrador público, tais como o *ethos* republicano e democrático, o posicionamento crítico-reflexivo, a formação humanística, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, a capacidade de reconhecer a complexidade dos processos de tomada de decisão, e a postura ética (esta transcendendo o conteúdo da ética profissional aplicada). Tem-se, neste estudo, uma atenção com a formação de capacidades analíticas, conceituais e crítico-reflexivas próprias para atuação do profissional de administração pública neste particular campo.

Nesta mesma perspectiva, as DCN estabelecem, em seu art. 4º, entre as *competências e habilidades* a serem desenvolvidas na formação oferecida pelos cursos de graduação em administração pública a *consciência ética* e o *raciocínio e expressão crítica*, além da capacidade de elaborar *conceitos transdisciplinares* que habilitem o profissional a lidar com a *complexidade* dos fenômenos e a *tomada de decisão*. Coerente com isso, também refere em seu art. 5º, §1º, inciso II, entre os conteúdos de “*formação básica*”, a necessária abordagem de “*estudos antropológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, bem como os relacionados às tecnologias de comunicação e da informação*” (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2014). Destaca-se aqui, em alinhamento com os conceitos e competências antes assinalados, o conteúdo do campo da filosofia, em especial o *fazer filosófico* entendido

como a *prática* do pensamento crítico-reflexivo e radical.

São questões direcionadoras desta pesquisa exploratória: como se apresentam os conteúdos de filosofia nos currículos dos cursos de graduação – bacharelados e tecnólogos – em administração pública? E, nos limites do que se pode depreender da análise dos projetos pedagógicos dos cursos, das ementas e dos planos de ensino disponíveis, como as disciplinas se alinham ao desenvolvimento das competências expressas nas DCN para a formação em administração pública? A partir de estudos já realizados sobre o tema, investiga-se a presença dos conteúdos de filosofia e seus ramos fundamentais – a ética, a epistemologia e a política – nas estruturas curriculares dos cursos (Fuertes, 2021; Santos *et al*, 2018). O recorte de pesquisa por ora destaca as ofertas de cursos de administração pública e de gestão pública por instituições de ensino superior públicas nos três estados da região sul do Brasil. Assinala-se, ainda, que a Resolução CNE nº 1/2014 faz referência aos *bacharelados*, mas esta análise alcança também as graduações *tecnológicas*, dada a sua representatividade quantitativa na atualidade e correspondente repercussão na administração pública.

Além do entrelaçamento das capacidades que a filosofia anima e as competências requeridas de profissionais da administração pública (Escola Nacional de Administração Pública [ENAP], 2020a; 2020b), mas especialmente aquelas indicadas pelo Conselho Nacional de Educação nas DCN para a formação em administração pública (CNE, 2014), este estudo propõe uma reflexão sobre o ensino de filosofia na formação em administração pública a fim de verificar seu foco didático: se na *história da filosofia* ou na *prática do pensamento filosófico*. Assume-se que as competências a que aludem as DNC são adquiridas mais consistentemente pelo estímulo ao *fazer filosófico* (Bergue; 2022; Gallo, 2014; Cerletti, 2009) e, em menor intensidade a partir da *história da filosofia* (Ongaro, 2020a; 2020b).

O estudo se justifica, para além da exigência normativa de *conteúdo básico* e de *competências* a serem desenvolvidas, também pelo crescente espaço que os temas de filosofia têm ocupado no contexto da administração pública (Pliscoff-Varas & Lagos-Machuca, 2021; Rosa *et al*, 2021; Santos, 2020; Serafim, 2020; Whetsell, 2018), especialmente no aperfeiçoamento de lideranças, na tomada de decisão, na aquisição de competências relacionadas à ética, nos programas de integridade, nos códigos de conduta e nas comissões de ética (Graça & Sauerbronn, 2020; Castro & Nunes, 2019; Downe, Cowell & Morgan, 2016; Mendes, Bessa & Midlej e Silva, 2015; Menzel, 2015; Svara, 2014; Gomes, 2014; Bilhim, 2014; Whitton, 2007; Villoria, 2007). A pesquisa assenta suas bases, ainda, nos estudos precedentes que não somente abordam o ensino de administração pública (Coelho, 2019; Vendramini & Feuerschütte, 2017; Soares, Ohayon & Rosenberg, 2011; Unesco, 2009), mas que especificamente marcam a inserção da filosofia e seus ramos na formação em administração pública (Bergue, 2022; Raadschelders & Chitiga, 2021; Fuertes, 2021; Ongaro, 2020a; 2020b; Souza, Serafim & Santos, 2019; Santos *et al*, 2018). Tratando-se de ponto ainda não explorado, a investigação exploratório-descritiva tem como objetos de análise os planos de ensino das disciplinas relacionadas aos temas de filosofia, com foco nas ementas, nos conteúdos programáticos e na bibliografia indicada para os cursos de graduação em administração pública e gestão pública, e, subsidiariamente, os correspondentes projetos pedagógicos.

Faz-se isso a partir de uma pesquisa exploratório-descritiva de natureza qualitativa (Silverman, 2009) sobre um recorte de 10 casos de Instituições de Ensino Superior Públicas da região sul do Brasil, totalizando 13 ofertas de cursos em que a coleta de dados identificou 12 componentes curriculares relacionados à filosofia. O estudo tem por fim, também, contribuir para as discussões que possam se instalar tendentes a aperfeiçoar as práticas didáticas em termos de metodologias de ensino e aprendizagem, conteúdo e, especialmente, a finalidade da filosofia no contexto da formação em administração pública, inclusive quanto ao aperfeiçoamento das normativas, mormente no que concerne às diretrizes para os cursos de tecnologia em gestão pública, dada a sua representatividade nas ofertas.

Segue-se a esta introdução uma contextualização da formação do campo de públicas e do estudo de filosofia e seus ramos na formação em administração pública. A seção subsequente aborda o percurso metodológico da investigação. Sobrevêm a análise e a discussão dos dados à luz do referencial teórico aportado. Encerra-se o exame indicando contribuições, limites e possibilidades de ampliação do estudo em extensão e profundidade.

1. O campo de públicas e a filosofia na formação em administração pública

A revisão dos estudos produzidos no campo foi realizada na base de periódicos CAPES como os termos de busca “*ensino*”, “*filosofia*”, “*ética*” e “*administração pública*” e de seus correspondentes em língua inglesa, revelando escassa produção em contraste com a relevância do tema. Apesar disso, a ampliação e o desenvolvimento do *campo de públicas* evidencia sua virtuosidade; expansão cujas raízes são exploradas por estudos que demonstram os contextos de origem, os fatos e condicionantes históricos, os atores, as razões ensejadoras, os movimentos e os ciclos desta trajetória de formação (Coelho *et al*, 2020; Pires *et al*, 2014; Coelho, 2008). O caráter fértil do campo tem como tributária a sua natureza multidisciplinar, que requer abordagens de seus temas e problemas a partir de leituras interdisciplinares e, especialmente, transdisciplinares (Oliveira, Santos & Stradioto, 2020; Fadul & Silva, 2009; Japiassú, 2006). Consequência destes atributos de conformação do campo também é o requisito de uma atitude reflexiva (Kopelke & Boeira, 2016; Cunliffe & Jun, 2005), especialmente orientada à elaboração de conceitos que contribuam para a interpretação dos fenômenos segundo os contornos próprios da administração pública. Para isso também pode contribuir a filosofia, tendo em vista a sua função de “*criar conceitos*” em resposta aos problemas examinados, segundo propõem Deleuze e Guattari (1992, p. 13).

Ainda entre as expressões do vigor científico e profissional do campo está o crescimento do número, tipos e modalidades de cursos de graduação e de pós-graduação em administração pública, cuja diversidade é manifesta também pelos formatos e orientações político-pedagógicas que conferem identidade aos programas de formação, tal como preconizam as DCN de administração pública contidas na já referenciada Resolução do CNE (Filgueiras e Lobato, 2015). Acrescente-se as ofertas de cursos superiores na modalidade sequencial que, apesar de não serem graduações, constituem formações superiores conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A formação em administração pública no Brasil constituiu objeto de exame de autores como Cunha (1981), Cavalcanti (1981), Ramos (1983), Fischer (1993) e, mais recentemente, por Gaetani (1999), Coelho (2008) e Coelho *et al* (2020). Tem se destacado a necessidade de pensar um ensino consistente e consciente de administração pública (Cunha, 2007), nas suas diferentes expressões de conteúdo e método (Coelho *et.al*, 2020; Coelho, 2019; Fadul *et al*, 2014), inclusive com atenção para os temas de filosofia (Ongaro, 2020a; 2020b).

Mais sensível à necessidade de atenção ao pensamento crítico-reflexivo, merece registro, para ilustrar, o alerta de Ramos (1983), em texto que resgata pronunciamento realizado na Reunião da Comissão para o Desenvolvimento da Administração na América Latina havida entre 9 e 11 de abril de 1970 e publicado originalmente na Revista de Administração Pública, na segunda edição do periódico naquele ano, oportunidade na qual já manifesta a necessidade de profundo repensar da ação no campo. Destaca o conceito de “*atitude de ignorância consciente*” como condição fundamental para uma “*ação permeada de raciocínio*” (Ramos, 1983, p. 34). Postura esta, assinale-se, fundamental para o *fazer filosófico*.

A capacidade crítico-reflexiva está, a propósito, assentada como objetivo da formação em administração pública nos termos das DCN, destacadamente no que se refere ao seu art. 3º (“*...formação humanista e crítica de profissionais...*”) e entre as competências previstas no art. 4º, em seus incisos “*IV – desenvolver o raciocínio lógico, crítico e analítico...*” e “*V – expressar-se de modo crítico e criativo...*” (CNE, 2014). A formação humanística e crítica a que já aludia Ramos (1983) é mais recentemente referida por Filgueiras e Lobato (2015) quando

relacionam a atuação do administrador público no contexto de consecução das políticas sociais, e de forma mais ampla por Kopelke e Boeira (2016) que denunciam a ausência das capacidades de reflexividade e de criticidade no ensino de graduação em administração. Este ponto pode ser tomado como alerta para pensar também os currículos de administração pública e de gestão pública, além dos demais conformadores do campo, onde assumem relevo no tratamento dos processos de *tomada de decisão* e na abordagem da *ética* (Santos *et al.*, 2018), tópicos que também encontram posição de destaque nas Diretrizes Curriculares. Coerente com a capacidade de reconhecer a complexidade dos fenômenos sociais em suas expressões política e organizacional, as DCN assentam como fundamentos conceituais da formação em administração pública, a *interdisciplinaridade* (Oliveira *et al.*, 2020; Fadul & Silva, 2009) e a *transdisciplinaridade* (art. 2º, III, da Res. CNE nº 01/2014), esta entendida por Japiassú (2006, p. 39) como uma integração que se processa “*no nível dos esquemas cognitivos, podendo atravessar as disciplinas*”, produzindo outro e mais potente referencial de análise. Por isso, como princípio fundamental da formação dos profissionais, o conceito encerra em si uma substância mais convergente com o que se espera para a produção de respostas identificadas com a natureza dos fenômenos do campo.

Dados os traços ora destacados e explícitos nas DCN, faz-se uma relação com a filosofia, também assinalada entre os “*conteúdos de formação básica*” para o profissional da administração pública, nos termos do art. 5º, §1º, II: “*estudos antropológicos, filosóficos, psicológicos, ético profissionais, bem como...*” (CNE, 2014). Aspecto essencial e anterior, no entanto, é bem estabelecer o que se entende por *filosofia* – não se limitando à abordagem da sua *história*, mas avançando para a compreensão e habilitação para o *fazer filosófico* como prática crítico-reflexiva, radical e sistemática incidente sobre os pressupostos fundantes do pensamento, este capaz de contribuir para a consecução das competências indicadas nas DCN para os profissionais graduados em administração pública.

Outro aspecto digno de nota refere-se aos destinatários da formação em administração pública, conforme consta no art. 3º da Resolução CNE nº 1/2014, com destaque para a atuação como agente político: “*deverá propiciar formação humanística e crítica de profissionais e pesquisadores, tornando-os aptos a atuar como políticos, administradores ou gestores públicos na administração estatal e não estatal nacional e internacional, e analistas e formuladores de políticas públicas*” (CNE, 2014). O acento reafirma a natureza política da administração pública e a improcedência da dicotomização entre técnica e política. Bem assim, que a formação não se restringe às fronteiras internas do serviço público. Isso não somente alarga as perspectivas de trabalho no serviço público, como também sinaliza a formação em administração pública como complementar a outras profissões que operem no setor privado, mas que também estabeleça relações de produção de valor com o setor público. O espaço das consultorias, os arranjos de parceria público-privadas, entre outros, também podem encontrar nesta formação importante vertente de competências.

Apesar de escassa relativamente ao seu potencial em termos de conteúdo e método (West, 2021), a integração da filosofia com a administração pública vem sendo abordada mais recorrentemente a partir do ramo da *ética* por Fuertes (2021), Santos e Serafim (2020), Serafim (2020) e Santos *et al.* (2018), e, pensando a filosofia de forma mais ampla, por Ongaro (2020a; 2020b) convergindo para a ênfase nos temas e principais filósofos. Também Gault (2020) assinala as características da administração pública e a importância da filosofia para bem compreender os fenômenos e sobre eles decidir e agir. O ensino de filosofia no contexto da formação em administração pública é também investigado por Bergue (2022) a partir de perspectiva distinta, a saber, com ênfase na integração deste conteúdo de *história da filosofia* com a *problematização filosófica*, mas com mais destaque para esta última. Reitera-se como questão de fundo uma reflexão sobre o que se entende por filosofia e a finalidade do seu estudo para a formação do administrador público, especialmente visando às competências esperadas,

elaboração a partir da qual se poderá avançar para o plano didático em conteúdo e método.

Ongaro (2020a) relaciona filosofia e administração pública sob a perspectiva histórica, assinalando as abordagens e tradições do pensamento filosófico ocidental que entende poder iluminar e enriquecer a compreensão do presente. Para o autor, a “*sabedoria filosófica e, sua amplitude e profundidade é de máximo valor para a formação dos estudantes e de profissionais da Administração Pública*” (Ongaro, 2020b, p. 88). Mas é preciso perguntar: o que seria essa “*sabedoria filosófica*”? Neste entendimento, a filosofia ofereceria um recorte de temas tomados como lentes analíticas para a interpretação da administração pública contemporânea. Ainda, sobre o lugar do *ensino de filosofia* nos currículos dos cursos de administração pública – se em disciplina específica ou se compartilhada entre os demais componentes – Ongaro (2020b) se inclina pela primeira opção.

A filosofia, no entanto, para além da sua relevante e inarredável dimensão histórica, deve também ser entendida como uma *prática do pensar de natureza filosófica*, a partir do que se denomina *problematização filosófica*, que encerra uma *intencionalidade específica* (Porta, 2014; Gallo, 2014; Cerletti, 2009). É nessa linha que Bergue (2022) sugere o ensino de filosofia nos programas de formação em administração pública a partir da *problematização filosófica aplicada*, seja aos conceitos, seja às temáticas do cotidiano dos servidores públicos, e realizadas sob a forma de oficinas de pensamento filosófico. O pensamento filosófico não tem como finalidade responder perguntas de forma mais rápida, senão elaborar respostas melhores para as perguntas, e mesmo, antes, melhores perguntas. O pensamento filosófico é um esforço que produz elaborações conceituais mais consistentes, porque refuta a associação irrefletida e acrítica de ideias. A administração pública, dada a complexidade dos seus problemas e a pluralidade de atores, de interesses e repercussão das decisões e ações, não admite pensamento raso e linear, de inspiração cartesiana. Mais, não se reduz ao domínio e a aplicação de ferramentas de gestão.

Trata-se do exercício do fazer filosófico como prática do pensamento crítico-reflexivo, que não contrasta com o estudo da história da filosofia, senão a completa, conferindo-lhe significado aplicado. Aqui vale referir Deleuze e Guattari (1992, p. 41): “*E qual é a melhor maneira de seguir os grandes filósofos, repetir o que eles disseram, ou então fazer o que eles fizeram, isto é, criar conceitos para problemas que mudam necessariamente?*”. Nesta mesma linha, Porta (2014, p. 23) adverte para a diferença entre “*ensinar conteúdos filosóficos*” e “*ensinar a filosofar*”; logo, entre o *conteúdo histórico* e o *exercício* da filosofia. E conclui que “*O estudo da filosofia não deve se dirigir a ‘saber’ o que os filósofos ‘dizem’, mas entender o que dizem como solução (argumentada) a problemas bem definidos*” (Porta, 2014, p. 30). É esse pensar agudo que conduz ao senso de “*consciência*”, mormente em uma administração pública excessivamente formal e instrumental (CNE, 2014).

Entre os desafios da formação em administração pública, na esteira do que sinalizam as diretrizes curriculares nacionais para o caso, está o desenvolvimento da capacidade de pensar a partir de conceitos consentâneos aos problemas públicos abordados. Significa dizer, que é necessário ser capaz de examinar os conceitos em seus fundamentos valorativos – pressupostos sobre os quais são erigidos – a fim de apreciar a sua pertinência ao contexto contemporâneo; fazendo isso, pode-se depurá-los e ressignificá-los, o que implica dizer, produzir novos conceitos que habilitem a leituras distintas e, por conseguinte, a ações mais consistentes. É a isso que se propõe o *pensamento filosófico* enquanto *exercício crítico-reflexivo* percuciente, de extensão radical. O estudo da *história da filosofia*, por si só, não produz isso.

2. Metodologia de pesquisa

Trata-se de estudo qualitativo (Flick, 2009), de natureza exploratório-descritiva (Silverman, 2009). A coleta de dados referentes ao quantitativo total de cursos foi realizada no portal do

Ministério da Educação – MEC – <https://emec.mec.gov.br/> (em 10 de junho de 2022 em sua última consulta). A pesquisa se processou segundo os critérios: “Cursos de Graduação”; Curso: “Administração pública” e “Gestão pública”; Gratuidade do Curso “Sim”; Modalidade “A distância” e “Presencial”; Grau “Bacharelado”, “Tecnólogo” e “Sequencial”; Situação “Em atividade”.

A consulta resultou em 73 registros para o curso de bacharelado em Administração Pública e de 85 registros para o curso de tecnologia em Gestão Pública. Dentre estas ofertas, para os fins deste estudo, são apresentados os dados referentes às 10 IES públicas localizadas nos estados da região sul do País – RS, SC e PR, onde são encontrados 7 cursos de bacharelado em administração pública e 6 cursos de tecnologia em gestão pública. As IES são as seguintes: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Universidade Estadual do RS – UERGS; Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA; Universidade Federal de Pelotas – UFPEL; Instituto Federal Farroupilha – IFFAR; Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC; Universidade Federal do Paraná – UFPR; Instituto Federal do Paraná – IFPR; Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA; Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

A coleta dos elementos documentais foi realizada entre novembro de 2021 e maio de 2022 nos portais institucionais das IES – Universidades e Institutos federais – identificando-se a grade curricular dos cursos e os planos de ensino das disciplinas, além dos projetos político-pedagógicos. Constituíram objetos de análise as denominações, cargas horárias, ementas, conteúdos programáticos e bibliografias, sempre que disponíveis. Como técnica de exame dos dados destaca-se a análise documental (Cellard, 2008).

3. Análise e discussão dos dados

O cenário dos cursos de administração e de gestão pública em IES públicas no Brasil revela um total de 158 ofertas, sendo 73 de bacharelado em administração pública (30 presenciais 43 na modalidade a distância) e 85 de gestão pública. Dentre os 85 cursos de gestão pública, 5 referem-se a bacharelados, sendo que destes, 3 possuem denominações distintas, a saber: *Gestão Pública e Desenvolvimento Regional* (Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA), *Gestão Pública e Social* (Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB) e *Gestão Pública para o Desenvolvimento Econômico e Social* (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ). Os demais 80 cursos formam tecnólogos em gestão pública. Os cursos de Gestão Pública são oferecidos na modalidade de educação a distância em 8 casos, sendo os demais 77 presenciais. Destaca-se que entre os 85 cursos de Gestão Pública, 28 são ofertados por IES federais, 56 por IES estaduais e uma municipal – o Centro Universitário de União da Vitória (Paraná). Os 73 Cursos de bacharelado em administração pública dividem-se em 42 IES federais e 31 estaduais.

Deste recorte de ofertas, para os fins do presente estudo são apresentados os dados referentes aos estados da região sul do País – RS, SC e PR –, nos quais são encontradas 10 IES em que as ofertas de cursos ocorrem. Nestas são identificados 13 cursos, sendo 7 bacharelados em administração pública e 6 tecnólogos em gestão pública. Destes, em relação a dois cursos de tecnólogo em gestão pública não foram localizadas informações referentes às estruturas curriculares nos correspondentes portais institucionais (IFPR e UNIOESTE).

A análise das *estruturas curriculares* disponíveis revela que dentre as 13 ofertas foram identificados 12 componentes curriculares contemplando o conteúdo de filosofia ou de ramos específicos, tais como a ética, a filosofia política e a epistemologia. Não foram considerados os componentes curriculares denominados como “*Metodologia de pesquisa*” e correlatos, ainda que possam indiretamente tangenciar os temas de epistemologia e de ética na pesquisa.

Em 2 cursos de bacharelado em administração pública, além de uma disciplina de *Filosofia*, também ofertam um componente curricular específico de *Ética*: UERGS (*Filosofia política e Ética e administração pública*) e UDESC (*Filosofia e Ética na administração*

pública). Ainda entre estas 13 ofertas há o caso de um bacharelado em que não existe a previsão de disciplina de filosofia no seu projeto político-institucional (UFPR).

Em termos de carga horária, os componentes curriculares dividem-se igualmente entre 36 e 60 horas, em média (2 a 4 créditos, portanto), convergindo para o que indicam Santos *et al* (2018). Percebe-se, assim, que o formato de oferta de componente curricular é dominante nas estruturas destes cursos alinhando-se com a proposição de Ongaro (2020), que sugere a presença do conteúdo preferencialmente em disciplina específica. Eis uma reflexão que se impõe: por que o pensamento binário? Idealmente tanto a presença de componentes curriculares específicos, convivendo com a abordagem dos conteúdos das demais disciplinas segundo uma perspectiva crítico-reflexiva problematizadora. Há que se destacar que o exercício do pensamento filosófico na administração pública, em qualquer componente curricular do curso e envolvendo os correspondentes conteúdos da disciplina, depende mais da inspiração metodológica de ensino e aprendizagem a ser levada a efeito pelo professor e estudantes.

Merece registro, ainda, o fato de que a inexistência de previsão deste conteúdo de filosofia nos programas contrasta com a essência fundante da formação prevista para atuação profissional no campo, mormente o *pensamento crítico* e a *ética*, acentuando-se, neste caso, a necessidade do desenvolvimento do pensamento filosófico no âmbito das demais disciplinas. Aliado a isso, também não resulta atendida a já destacada diretriz de conteúdos básicos de formação atinente à filosofia contida nas DCN (CNE, 2014).

A análise das *denominações* das disciplinas revela que nestes 12 casos nos quais o conteúdo de filosofia se apresenta, com exceção de dois – *Filosofia* (UDESC) e *Filosofia política* (UERGS) –, todos os demais tocam o tema a partir do ramo da *ética*, fazendo-se este termo explicitamente presente. Este dado, de um lado contrasta com a carência deste tópico identificada por Soares, Ohayon e Rosenberg (2011), ao passo que superam os 2 casos encontrados por Fuertes (2021) em estudo realizado acerca da presença do conteúdo de *ética* nos programas das 17 graduações em administração pública no Reino Unido, sendo que em apenas uma das situações o componente curricular tem caráter obrigatório (Fuertes, 2021, p. 255). Destaca-se, também, que a concentração das denominações de disciplinas em torno do ramo da *ética* sinaliza compreensão reduzida da filosofia entendida como pensamento crítico-reflexivo de extensão radical incidente sobre os fundamentos do próprio pensar. A *ética*, enquanto ramo da filosofia, também encerra o que a filosofia é, mas tendo como objeto o exame da ação justa e certa; escopo menor, ainda que relevante. Bem assim, pode-se verificar, a partir das abordagens de Raadschelders e Chitiga (2021) e de Fuertes (2021) uma perspectiva própria da tradição britânica e norte-americana, que identifica moral e *ética*, além de assentada em “*codes of ethics*” tomados como códigos de conduta de substância essencialmente normativa a prescrever valores morais. Observa-se, ainda, nas análises realizadas, que a ênfase conferida à *ética* encerra um apelo de resposta ao fenômeno da *corrupção e comportamento, ou conduta, do agente público*, ao passo que a abordagem de *filosofia*, em uma perspectiva mais ampla, alinha-se ao reconhecimento da necessidade de um *pensamento crítico-reflexivo*, condição prévia da ação consciente.

Ao destacar a importância da previsão de uma disciplina de *ética* nos currículos formativos para “*profissionais eticamente mais competentes, tanto quanto profissionalmente mais competentes*”, Fuertes (2021, p. 263) refere, inclusive, que estes códigos poderiam constituir elementos didáticos para a formação. Este aspecto, no entanto, contrasta com o diagnóstico de Bilhim (2014) sobre a adoção estritamente formalística de códigos de conduta na administração pública em Portugal, o que sugere não somente uma profunda reflexão sobre a efetividade dessa prática, como o uso deste recurso enquanto material didático.

Também, em 2 casos de disciplinas percebe-se a presença do termo “*política*” – *Filosofia política* e *Ética e política na gestão pública* –, aludindo ao ramo da *filosofia política*; e em um caso a presença do termo “*ciência*” – *Ética e ciência* –, o que, a partir da análise da

ementa permite observar que se trata de abordagem da epistemologia ou teoria do conhecimento, tanto quanto o enfoque de ética se refere predominantemente ao campo da pesquisa científica. Em 5 casos apenas, os componentes curriculares apresentam o termo *filosofia* na sua denominação – *Filosofia e ética na administração* (UFRGS), *Filosofia política* (UERGS), *Filosofia e ética* (UNIPAMPA), *Filosofia e ética* (UDESC) e *Filosofia* (UDESC).

O exame das 12 *ementas* disponíveis, integrada ao conteúdo programático dos 7 planos de ensino acessados, buscou identificar os *ramos da filosofia*, os *temas dominantes* e a *perspectiva de abordagem*: se a histórica (Ongaro, 2020a; 2020b) ou a do fazer filosófico (Bergue, 2022). Verificou-se, em termos de *ramos* da filosofia, o predomínio dos conteúdos de *ética*, presentes na totalidade dos casos, seguido de tópicos da *filosofia política* e da *epistemologia*, ainda que o termo não se explicita em nenhuma ementa, senão como abordagem sobre o *conhecimento*. Menos frequentes são os casos de conteúdos relacionados aos ramos da *lógica* e da *linguagem*, presentes em um caso, cada. Os *temas* previstos descrevem uma ampla pauta de assuntos, mas com proeminência daqueles afetos à ética, à moral e correlatos, destacando-se as teorias éticas, os códigos de conduta, a ética aplicada e os dilemas morais e éticos, o que se alinha com elementos assinalados por Santos *et al* (2018). O tópico da *justiça* apareceu em apenas duas ementas, a despeito de constituir tema central da filosofia e, particularmente, da ética (Sandel, 2020; Rawls, 2016). Menos frequentes são os assuntos referentes a valores, sociedade, democracia, estado, responsabilidade social, igualdade, diversidade, corrupção, ciência e tecnologia e burocracia.

Em termos de *perspectiva de abordagem*, revelou-se predominante em todos os casos a história da filosofia, enfatizando, além da definição de filosofia, os períodos e tradições filosóficas, o que se alinha com a perspectiva de conteúdo para estes componentes curriculares sugerida por Ongaro (2020a; 2020b). No entanto, convergindo para o que propõe Bergue (2022), merece registro a presença de dois casos em que é explorada a abordagem de problematização filosófica, com destaque para a filosofia como prática. É o caso da disciplina *Filosofia e ética* integrante da grade curricular do curso de bacharelado em Administração pública da UNIPAMPA, em que a problematização filosófica, na esteira do que também assinalam Porta (2014), Gallo (2014) e Cerletti (2009), é prevista nos seguintes termos: “*Conceito de filosofia: filosofia como doutrina e como ato de pensar.*” Ainda na mesma ementa consta: “*Ética como problema teórico e como problema prático*”. Refere-se, também, o componente curricular de *Ética e responsabilidade social* integrante da estrutura do curso de tecnólogo em *Gestão pública* da UFPel, que prevê a abordagem de “*Problemas morais e problemas éticos*”. Nestes casos a elaboração das ementas sugere o estímulo ao *fazer filosófico*, para além do enfoque das tradições de pensamento e seus contributos, avançando para reconhecer a *atitude filosófica* como *prática de pensamento* segundo a perspectiva metodológica dos *problemas filosóficos* (Bergue, 2022).

A discussão sobre a forma de abordagem da filosofia assume centralidade notadamente quando sua expressão histórica revela o que se pode considerar conseqüências desviadas, a saber, o uso retórico das ideias dos filósofos e a assunção das filosofias como teorias, ou seja, a tomada dos conceitos produzidos pelos filósofos em resposta aos problemas sobre os quais se dedicaram a pensar como recursos teóricos. Uma expressão desse fenômeno pode ser percebida, a propósito, a partir da referência a Souza (1998, p. 50) quando assinala “*as dificuldades da teoria*” entre os limites da pesquisa em administração pública, assim refere:

Outro problema surge na escolha de autores e de teorias ou doutrinas a serem revistos. Dois exemplos podem ser aqui citados. O primeiro é o uso excessivo de referenciais, conceitos e teorias provenientes da área da filosofia. Lefrèvre, para os estudos sobre o urbano/local, e Bobbio, para os estudos nas categorias de Estado, sociedade e democracia, por exemplo, são provavelmente os mais comuns. A filosofia é, por natureza, normativa e prescritiva, o que tem

impedido as pesquisas em administração pública de avançarem no conhecimento sobre como e por que é, voltando-se mais para o que deveria ser. (Souza, 1998, p. 52).

O excerto permite uma interpretação que reduz a filosofia à sua história – ou seja, acúmulo de produções dos filósofos no transcurso das suas atividades crítico-reflexivas incidentes sobre os problemas filosóficos que enfrentaram –, bem como a adoção destas produções conceituais como *teorias*, o que não são, necessariamente. Tomar as filosofias destes pensadores como teoria implica apropriação limitada da filosofia. Outro ponto a refletir é o que se refere à afirmação de que “*a filosofia é, por natureza, normativa e prescritiva*” (Souza, 1998, p. 52). Também aqui, ao assumir que a “*abordagem normativa se refere à aplicação de normas morais*” (Souza, 1998, p. 55), corre-se o risco de uma interpretação limitada do que se pode entender por filosofia, e mesmo afirmar tudo o que a filosofia não é – *prescritiva*.

A propósito, um exame mais rigoroso dos elementos de conteúdo programático que contemplam exclusivamente a abordagem histórica da filosofia, e dos objetivos previstos para as disciplinas nos planos de ensino, revelam um desalinhamento em relação às já aludidas competências para a formação do administrador público definidas nas DCN. Algumas exceções, no entanto, merecem destaque em termos de objetivos de aprendizagem declarados, a saber: “*Convidar os alunos para [...] refletir sobre o atual momento da sociedade e, a partir de tal reflexão, auxiliar na construção de um Estado ...*” (*Ética e responsabilidade social*, UFPel); também “*Introduzir a reflexão, os métodos e conceitos da filosofia aplicados à Administração Pública.*” e “*Criar o hábito do pensamento reflexivo e autônomo, e as habilidades para o tratamento do saber teórico*” (*Filosofia*, UDESC), ainda “*Fornecer elementos para a reflexão ética ...*” e “*Discutir questões éticas na administração pública*” (*Ética na administração pública*, UDESC). Destaque-se que essa capacidade crítico-reflexiva se orienta tanto para as DCN, quanto pelas proposições de Cunliffe e Jun (2005) e de Kopelke e Boeira (2016). Antes, ainda, associa-se ao denunciado por Ramos (1983), ao identificar a necessidade de assumir a já referenciada condição de “*ignorância consciente*”, que significa colocar-se na condição de não saber, de consciência acerca das limitações do que se sabe, de um certo ceticismo em relação ao que se sabe ou ao que se apresenta como dado e inquestionável. Eis uma atitude filosófica. Além disso, é necessário que esse pensar filosófico, incluindo a capacidade de reelaborar conceitos de conteúdo transdisciplinar que habilitem a lidar com a complexidade dos fenômenos e tomada de decisão identifique-se com o contexto brasileiro (Porta, 2014; Japiassú, 2006; Deleuze & Guattari, 1992). Aqui, a propósito, outro aspecto do pensamento mais amplo de Alberto Guerreiro Ramos.

Avançando para a análise da *bibliografia indicada* nos planos de ensino, a coleta de dados identificou 10 casos em que os dados estão disponíveis, com uma média de 8 textos por disciplina. Destes materiais, 11 referem-se a obras clássicas de filósofos, assim entendidos Platão, Aristóteles (filosofia antiga), Rene Descartes e Immanuel Kant (filosofia moderna), e Hanna Arendt, Michel Foucault, Max Horkheimer e Theodor Adorno, além de Norberto Bobbio (filosofia contemporânea). Importa assinalar, ainda, que a despeito da sua pertinência, essas obras são bastante extensas, densas e, por vezes, de difícil assimilação inclusive no próprio curso de graduação em filosofia, o que permite um questionamento acerca da suficiência dessa literatura, e a subsequente necessidade de materiais didáticos específicos para subsidiar a formação em filosofia no âmbito destes programas, tendo em vista os seus objetivos.

Àqueles somam-se, ainda, 30 referências a textos didáticos de filosofia, predominando obras sobre ética, em geral dirigida à realidade empresarial, e manuais de história da filosofia, onde se destacam, para ilustrar, produções de Danilo Marcondes, Silvio Gallo, Marilena Chauí, Maria Lucia Aranha e de Giovanni Reale e Dario Antiseri. Um único material didático foi identificado com a administração pública, intitulado *Ética na gestão pública*, de autoria de

Antônio Pereira Cândido, editado pelo Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC.

Constam também como indicações bibliográficas outros títulos específicos produzidos por sociólogos, entre os quais destacam-se Zygmunt Bauman, referenciado em 3 casos, seguido por Edgar Morin, indicado em duas disciplinas, também Manuel Castells, Anthony Giddens, Max Weber e Alberto Guerreiro Ramos, além de Boaventura Santos. Ainda, como materiais didáticos estão duas referências a decretos instituidores de códigos de conduta para o serviço público federal, o que remete ao antes assinalado acerca das limitações potencialmente associadas a estes materiais (Fuertes, 2021; Bilhim, 2014). Refere-se também como expressão do potencial de crescimento da pesquisa neste campo no Brasil a indicação de apenas uma referência a artigo científico, o de Santos e Serafim (2020). A reduzida disponibilidade de materiais didáticos específicos para o ensino de filosofia identificados com a administração pública converge, ainda, para o assinalado por Lee (1989 como citado em Santos *et al*, 2018) entre os limites para o ensino de ética nos programas de formação nesta área, e por Coelho (2008) como um dos desafios para a consolidação dos cursos conformadores do campo.

... ainda não se formou uma produção bibliográfica que reúna conhecimento, estudos de caso e sistematizações abrangentes e fidedignos às especificidades do setor público e que estabeleça materiais didáticos para um conjunto de subáreas funcionais da gestão pública. (Coelho, 2008, p. 13).

A despeito dos posteriores avanços observados na elaboração de materiais didáticos referentes a áreas funcionais da administração pública, a carência permanece no particular do tratamento da filosofia e de seus ramos. Neste aspecto, conforme também indica Ongaro (2020b), faz-se necessária a elaboração de materiais didáticos mais específicos que abordem a filosofia de forma contextualizada e contemplem conteúdos significativos para os estudantes. No caso mais específico dos estudos sobre ética, como se percebeu a partir da bibliografia indicada examinada, a superação dessa lacuna se impõe, conforme Coelho (2008), a fim de que *“haja uma identificação do leitor com a prática administrativa pública, sem que, contudo, baseie-se em frágeis conteúdos teórico-conceituais ou em simples mimetismo a partir da área de administração de empresas.”* (Coelho, 2008, p. 14).

Por fim, ainda no que se refere à ética, pontua-se o assentado entre os *“princípios fundamentais”* dos cursos de administração pública de que trata o art. 2º da Resolução nº 1/2014: *“I – o ethos republicano e democrático como norteador de uma formação que ultrapasse a ética profissional, remetendo-se à responsabilidade pela res pública e à defesa do efetivo caráter público e democrático do Estado;”* (CNE, 2014). Do excerto normativo se destaca a abordagem da ética que transcenda a profissional. Implica dizer que o agente público, além desta condição dada pela investidura em caráter efetivo, comissionado ou político em cargo público, pode ter uma formação profissional específica (administrador, economista, contador, engenheiro, etc.) regulamentada pelo correspondente órgão de classe. Eventuais conflitos de valores atinentes ao exercício profissional, neste caso, devem ser solvidos de modo a prevalecer o interesse público. Eis o diferencial da formação em administração pública que observe as diretrizes curriculares concernentes.

Em síntese, nada observado que desabone as opções de práticas pedagógicas e referenciais em curso, mas um questionamento se impõe: seriam estas as únicas abordagens possíveis sobre o ensino de filosofia? E seriam as mais efetivas em termos de potencial de produção de conhecimento significativo e transformador dos sujeitos em formação tomando a sociedade como fim? Este estudo informa que há muito espaço para avançar. Existem temas férteis de discussão a explorar também para além do conteúdo e abordagem metodológica. Esta reflexão em profundidade compete aos docentes e pesquisadores, tanto quanto aos estudantes e aos profissionais da administração pública.

Por fim, tendo em vista a representatividade de cursos tecnológicos de gestão pública e

considerando que as diretrizes contidas na Resolução CNE nº 01/2014 estarem orientadas para os cursos de bacharelado, entende-se que uma atenção especial, mesmo de revisão da normativa. Neste movimento, a filosofia deve manter, senão ter ampliada, a sua presença, menos como história, e mais como um *fazer* transversal aos componentes que conformam as estruturas curriculares dos cursos. Assinale-se que a natureza das formações tecnológicas, particularmente em gestão pública, não contrastam com o desenvolvimento de competências crítico-reflexivas a incidirem, seja nos processos de tomada de decisão em sentido amplo, a incluir, portanto, o atinente à ética; seja no desenvolvimento de um pensamento conceitual consistente, também subsidiário às deliberações em matéria de administração pública.

4. Considerações finais

Os achados de pesquisa informam que o conteúdo de filosofia e de seus ramos está presente nos currículos de formação em administração pública e gestão pública, ainda que admitam aperfeiçoamentos em termos de conteúdo programático, de método e de bibliografia. De outro lado, se contrastado com experiências internacionais citadas, tem-se no recorte de casos brasileiro uma presença mais significativa, especialmente dos temas de ética. É preciso cotejar isso com a ação. Verificou-se, ainda, um conteúdo essencialmente histórico da filosofia, delineado a partir de um recorte de temas e correntes filosóficas, ou de textos específicos, sendo predominante aqueles atinentes à *ética*. Quanto à bibliografia, destaca-se uma seleção de obras de filósofos, em geral indicadas em sua forma completa, e que, por vezes, guardam pouca coerência em termos de alinhamento mesmo com o conteúdo programático. Estas constatações sinalizam reduzida aderência entre as abordagens teórico-metodológicas de ensino e aprendizagem em relação ao desenvolvimento das competências esperadas para o profissional da administração pública segundo as DCN, eis que fracamente evidenciada uma orientação para a abordagem da filosofia como prática da problematização crítico-reflexiva que estenda o pensamento às suas raízes fundantes. É o exercício deste pensar que transforma a ação, e não somente a leitura e domínio das respostas produzidas pelos diferentes filósofos aos problemas sobre os quais refletiram e a partir dos quais elaboraram as suas filosofias.

Trata-se, pois, de estudo exploratório que evidencia limitações e encaminha oportunidades de ampliação de seu escopo em extensão e profundidade. Em termos de limites destacam-se o acesso aos dados, o que repercute na análise carente de maior profundidade. A ampliação da investigação sinaliza para um exame dos projetos pedagógicos, das abordagens metodológicas didáticas, inclusive sobre a dimensão avaliativa, tanto quanto estender a pesquisa para os demais cursos que integram o campo de públicas, bem como às ofertas deste componente curricular no nível da pós-graduação. Também a análise da formação dos docentes, observadas as limitações de identificação no contexto das disciplinas, a partir dos dados de currículo a respeito de formação compatível, pesquisa e publicações na área, participação em grupos de pesquisa ou mesmo indicação do tema como área de interesse. Por fim, a incursão junto aos docentes, estudantes e egressos dos cursos, além de um esforço que também procure responder o que é de fato aprendido e passível de mobilização posterior e de transformação das ações e decisões no âmbito da administração pública e da vida dos sujeitos de modo geral.

Referências

Bergue, S. T. (2022). Contribuições da problematização filosófica para o estudo da administração pública. *Revista Eletrônica de Administração*, 28(2), 1-32. DOI: [dx.doi.org/10.1590/1413-2311.344.118517](https://doi.org/10.1590/1413-2311.344.118517)

Bilhim, J. (2014). As práticas dos gestores públicos em Portugal e os códigos de ética. *Seqüência*, 69, 61-82. Doi: <http://dx.doi.org/10.5007/2177-7055.2014v35n69p61>

- Castro, C. & Nunes, P. (2019). Government code of conduct: a way to prevent economic corruption or just a propaganda initiative? *International Journal of Science and Research*, 8(12), 1530-1535. DOI: 10.21275/ART20203691
- Cavalcanti, B. S. (1981). Formação do administrador público: alternativas em debates. *Revista de Administração Pública*, 15(3), 31-53.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. (pp. 295-316). In J. Poupard, J-P Deslauries, L-H Gloulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e teóricos*. Petrópolis: Vozes.
- Cerletti, A. (2009). *O ensino de Filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Coelho, F. de S. A problemática atual do ensino de graduação em administração pública no Brasil. *Cadernos EBAP.BR*, número especial, agosto, 1-21, 2008.
- Coelho, F. de S. & Nicolini, A. M. (2014). Revisitando as origens do ensino de graduação em administração pública no Brasil (1854-1952). *Revista de Administração Pública*, 48(2), 367-388. <https://doi.org/10.1590/0034-76121597>
- Coelho, F. de S. (2019). História do ensino de administração pública no Brasil (1854 – 2006): *antecedentes, ciclos e a emergência do campo de públicas*. Brasília: ENAP – SBAP.
- Coelho, F. de S., Almeida, L. de S. B., Midlej, S., Schommer, P. C. & Teixeira, M. A. C. (2020). O campo de públicas após a instituição das diretrizes curriculares nacionais (DCNs) de administração pública: trajetória e desafios correntes (2015-2020). *Administração: Ensino e Pesquisa*, 21(3), 488–529. <https://doi.org/10.13058/raep.2020.v21n3.1897>
- Cunha, A. M. (1981). Educação em administração pública: retrospectiva e perspectivas da experiência norte-americana e reflexões sobre o caso brasileiro. *Revista de Administração Pública*, 15(3), 5-30, 1981
- Cunha, A. (2007). O futuro dos serviços públicos no Brasil: em busca de inspiração para repensar a educação em administração pública. In P. E. M. Martins & O. P. Pieranti (Orgs.). *Estado e gestão pública: visões do Brasil contemporâneo* (pp. 329-339). Rio de Janeiro. Editora FGV.
- Cunliffe, A. L. & Jun, J. S. (2005). The need of reflexivity in public administration. *Administration & Society*, 37(2), 255-242. DOI: 10.1177/0095399704273209
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1992). *O que é Filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34.
- Downe, J., Cowell, R. & Morgan, K. (2016). What determines ethical behavior in public organizations: Is it rules or leadership? *Public Administration Review*, 76(6), 898–909. DOI: 10.1111/puar.12562
- ENAP. (2020a). Escola Nacional de Administração Pública. *Competências Essenciais para Liderança no Setor Público Brasileiro*. Brasília, DF: ENAP. https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/5715/1/COMPET%C3%80NCIAS%20ESSENCIAIS%20DE%20LIDERAN%C3%87A%20PARA%20O%20SETOR%20P%C3%90BLICO%20BRASILEIRO_compressed.pdf
- ENAP. (2020b). *Competências transversais de um setor público de alto desempenho*. Brasília, DF: ENAP. <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/5663>
- Fadul, E. M. C. & Silva, M. A. M. (2009). Limites e Possibilidades Disciplinares da Administração Pública e dos Estudos Organizacionais. *Revista de Administração Contemporânea*, 13(3), 351-365. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552009000300002>
- Fadul, E., Coelho, F. de S., Costa, F. L. & Gomes, R. C. (2014). Administração pública no Brasil: reflexões sobre o campo de saber a partir da Divisão Acadêmica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (2009-2013). *Revista de Administração Pública*, 48(5), 1329-1354. <https://doi.org/10.1590/0034-76122012>
- Fischer, T. (1993). A formação do administrador público brasileiro na década de 90: crise, oportunidades e inovações nas propostas de ensino. *Revista de Administração Pública*, 27(4), 11-20. <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/8546>

- Filgueiras, B. S. C. & Lobato, L. de V. C. (2015). O “Campo de Públicas” e as políticas sociais no ensino superior brasileiro: um debate acerca do papel do Estado, do desenvolvimento e da formação em/para a gestão pública. *Agenda Política*, 3(2), 100-130, DOI: 10.31990/10.31990.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Fuertes, V. (2021). The rationale for embedding ethics and public value in public administration programmes. *Teaching Public Administration*, 39(3), 252-269. DOI: 10.1177/01447394211028275
- Gaetani, F. (1999). O ensino de administração pública no Brasil em um momento de inflexão. *Revista do Serviço Público*, 50(4), 92-120. DOI: 10.21874/rsp.v50i4.358
- Gallo, S. (2014). *Filosofia: experiência do pensamento*. São Paulo: Scipione.
- Gault, D. A. (2020). Estudio introductorio. In E. Ongaro, E. *Filosofia y administración pública: una introducción*. (pp. 13-38). Ciudad de Mexico: Edward Elgar Publishing.
- Gomes, N. F. (2014). Ética na administração pública: desafios e possibilidades. *Revista de Administração Pública*, 48(4), 1029-1050. DOI <https://doi.org/10.1590/0034-76121714>
- Graça, G. R. da & Sauerbronn, F. F. (2020). Códigos de ética em sistemas de governança pública: um estudo comparativo Brasil, Estados Unidos, Reino Unido, Nova Zelândia e Coréia do Sul. *Revista do Serviço Público*, 71(2), 297-329. <https://doi.org/10.21874/rsp.v71i2.3160>.
- Japiassú, H. (2006). *O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago.
- Kopelke, A. L. & Boeira, S. L. (2016). Reflexividade e criticidade no ensino de graduação em administração. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 10(1), 78-95. DOI: <http://dx.doi.org/10.12712/rpca.v10i1.683>
- Mendes, A. V. C., Bessa, L. F. de M. & Midlej e Silva, S. de A. (2015). Gestão da Ética: A Experiência da Administração Pública Brasileira. *Administração Pública e Gestão Social*, 7(1), 2-7. DOI: <https://doi.org/10.21118/apgs.v7i1.4557>
- Menzel, D. (2015). Research on ethics and integrity in public administration: moving forward, looking back. *Public Integrity*, 17, 343–370. DOI: 10.1080/10999922.2015.1060824
- Oliveira, C. C. de, Santos, C. H. S. & Stradioto, J. P. (2020). A interdisciplinaridade na administração pública: proposta de um modelo de avaliação. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 42, e51255. <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v42i1.51255>
- Ongaro, E. (2020a). *Filosofia y administración pública: una introducción*. Ciudad de Mexico: Edward Elgar Publishing.
- Ongaro, E. (2020b). La Enseñanza de la Filosofía en los Programas de Administración Pública. *Revista de Administración Pública del GLAP*, 4(7), 85-95.
- Pires, V., Silva, S. M., Fonseca, S. A., Vendramini, P. & Coelho, F. S. (2014). Dossie - Campo de Públicas no Brasil: definição, movimento constitutivo e desafios atuais. *Administração Pública e Gestão Social*, 6(3), 110-126. <https://doi.org/10.21118/apgs.v6i3.4650>
- Pliscoff-Varas, C. & Lagos-Machuca, N. (2021). Efecto de las capacitaciones en la reflexión sobre ética y corrupción. *Revista de Administración Pública*, 55(4), 950-968. DOI <https://doi.org/10.1590/0034-761220200658>
- Porta, M. A. G. (2014). *A filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico*. São Paulo: Edições Loyola.
- Raadschelders, J. C. N. & Chitiga, M. M. (2021). Ethics education in the study of public administration: Anchoring to civility, civics, social justice, and understanding government in democracy. *Journal of Public Affairs Education*, 27(4), 398-415. <https://doi.org/10.1080/15236803.2021.1954468>
- Ramos, A. G. (1983). A nova ignorância e o futuro da administração pública na América Latina. *Revista de Administração Pública*, 17(1), 32-65.
- Rawls, J. (2016). *Uma teoria da justiça*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Resolução CNE/CES nº 1/2014. (2014). Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração Pública, bacharelado, e dá outras

- providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 de janeiro de 2014, pp.17-18.
- Rosa, E. F., Najberg, E., Nunes, L. de L. & Passador, J. L. (2021). Como a filosofia pode iluminar a gestão pública em tempos de polarização política. *Cadernos EBAPE.BR*, 19, Edição Especial, 723-734. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395120200183>
- Sandel, M. J. (2020). *Justiça: o que é fazer a coisa certa?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Santos, L. S., Serafim, M. C., Zappellini, M. B., Zappellini, S. M. K. C. & Borges, M. K. (2018). Ensino de Ética em Cursos do Campo de Públicas: Uma Análise a Partir de Projetos Pedagógicos de Curso e das Diretrizes Curriculares Nacionais. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(18), 1-26. DOI:10.14507/epaa.26.3290
- Santos, L. S. (2020). Dilemas morais da gestão pública brasileira no enfrentamento da pandemia do novo coronavírus. *Revista de Administração Pública*, 54(4), 909-922. <https://doi.org/10.1590/0034-761220200219>
- Santos, L. S. & Serafim, M. C. (2020). Quando o desastre bate à porta: Reflexões sobre a Ética da Gestão Pública de Riscos e de Desastres. *Administração Pública e Gestão Social*, 12(2). DOI: 10.21118/apgs.v12i2.6011. <https://periodicos.ufv.br/apgs/article/view/6011>
- Serafim, M. C. (2020). *Virtudes e dilemas morais na administração pública*. Florianópolis: Admethics.
- Silverman, D. (2009). *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Porto Alegre: Artmed.
- Soares, V. B., Ohayon, P. & Rosenberg, G. (2011). O perfil e a formação do administrador público: uma análise curricular de cursos de graduação e pós-graduação do Brasil. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 12(1), 65-92. <https://doi.org/10.13058/raep.2011.v12n1.173>
- Souza, C. (1998). Pesquisa em administração pública no Brasil: uma agenda para o debate. *Revista de Administração Pública*, 32(4), 43-61.
- Souza, E. S., Serafim, M. C. & Santos, L. S. (2019). A contribuição do ensino de ética no desenvolvimento da competência moral de discentes em administração pública. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(104).
- Svara, J. (2014). Who are the keepers of the code? Articulating and upholding ethical standards in the field of public administration. *Public Administration Review*, 74(5), 561–569. DOI: 10.1111/puar.12230
- Unesco. (2009). *Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe*. Acesso em 24-06-2022. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185119_spa
- Vendramini, P.; Feuerschütte, S. (2017). As competências do administrador público na gestão governamental: análise e perspectivas da formação segundo a percepção de egressos da ESAG- UDESC. (pp. 11-40) In L.L. Lima & M. I. A. Rodrigues (orgs). *Campo de públicas em ação: coletânea em teoria e gestão de políticas públicas*. Porto Alegre: Editora UFRGS/CEGOV.
- Villoria, M. (2007). Ética postconvencional e instituciones en el servicio público. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 117, 109-140. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2266806>
- West, J. P. (2021). Ethics education in public administration: an introduction to the symposium. *Journal of Public Affairs Education*, 27(4), 392-397. <https://doi.org/10.1080/15236803.2021.1992329>
- Whetsell, T. (2018). Philosophy for public administration. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 28(3), 451-453. <https://doi.org/10.1093/jopart/muy005>
- Whitton, H. (2007). Developing the “ethical competence” of public officials: a capacity building approach. *Viešoji Politika ir Administravimas*, 21, 49-60. <https://ojs.mruni.eu/ojs/public-policy-and-administration/article/view/2277>