

A APRENDIZAGEM PARA AS CARREIRAS DE ESTADO: O CASO DOS GESTORES PÚBLICOS DO GOVERNO FEDERAL

Autoria: Alexandre Mendes Nicolini

Este artigo investiga como servidores públicos investidos em uma carreira de Estado aprendem a desempenhar as suas funções – neste caso específico, os Especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental, também conhecidos como gestores públicos. Busca-se compreender os processos de aprendizagem, formais e informais, da entrada como estudantes nos espaços destinados à sua formação até sua inserção nos espaços de trabalho como aprendizes. Para tanto, a pesquisa foi bibliográfica, documental e de campo, descrevendo e explicando o processo de aprendizagem. Os profissionais entrevistados foram egressos da Escola Nacional de Administração Pública nos últimos dois anos. Conclui-se que esta escola de governo configura-se como um espaço importante na formação de funcionários públicos para as carreiras de Estado, que os cursos de formação inicial são uma iniciativa correta para preparar estes funcionários para o exercício profissional e que a prática de uma comunidade funciona para o aprendiz como um poderoso currículo de aprendizagem situada no local de trabalho.

1. Introdução

O direcionamento do governo, por meio da formulação e implementação de políticas públicas para a economia, a saúde, a educação e a segurança pública, figura entre as grandes preocupações de qualquer sociedade. A qualidade desse direcionamento, na forma da implementação das políticas públicas eleitas, vai depender, em parte, dos funcionários públicos selecionados por intermédio de concursos públicos e capacitados para assumir carreiras de Estado consideradas estratégicas.

Este trabalho se propôs justamente a rastrear o caminho de aprendizagem percorrido pelos funcionários públicos iniciantes em carreiras de Estado, especificamente os Especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental (EPPGG ou gestor público), desde o momento em que foram selecionados no concurso até o instante em que se consideraram profissionais plenos naquela carreira. Investigaram-se todas as fases identificadas nesse processo: a preparação para o concurso público, a participação no curso inicial de formação, provido pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), a inserção no ambiente de trabalho e na função, as primeiras responsabilidades a eles delegadas, o reconhecimento por seus pares das habilidades que desenvolveram e, eventualmente, o crescimento nos planos pessoal e profissional como símbolo da sua aptidão e da confiança dos seus pares.

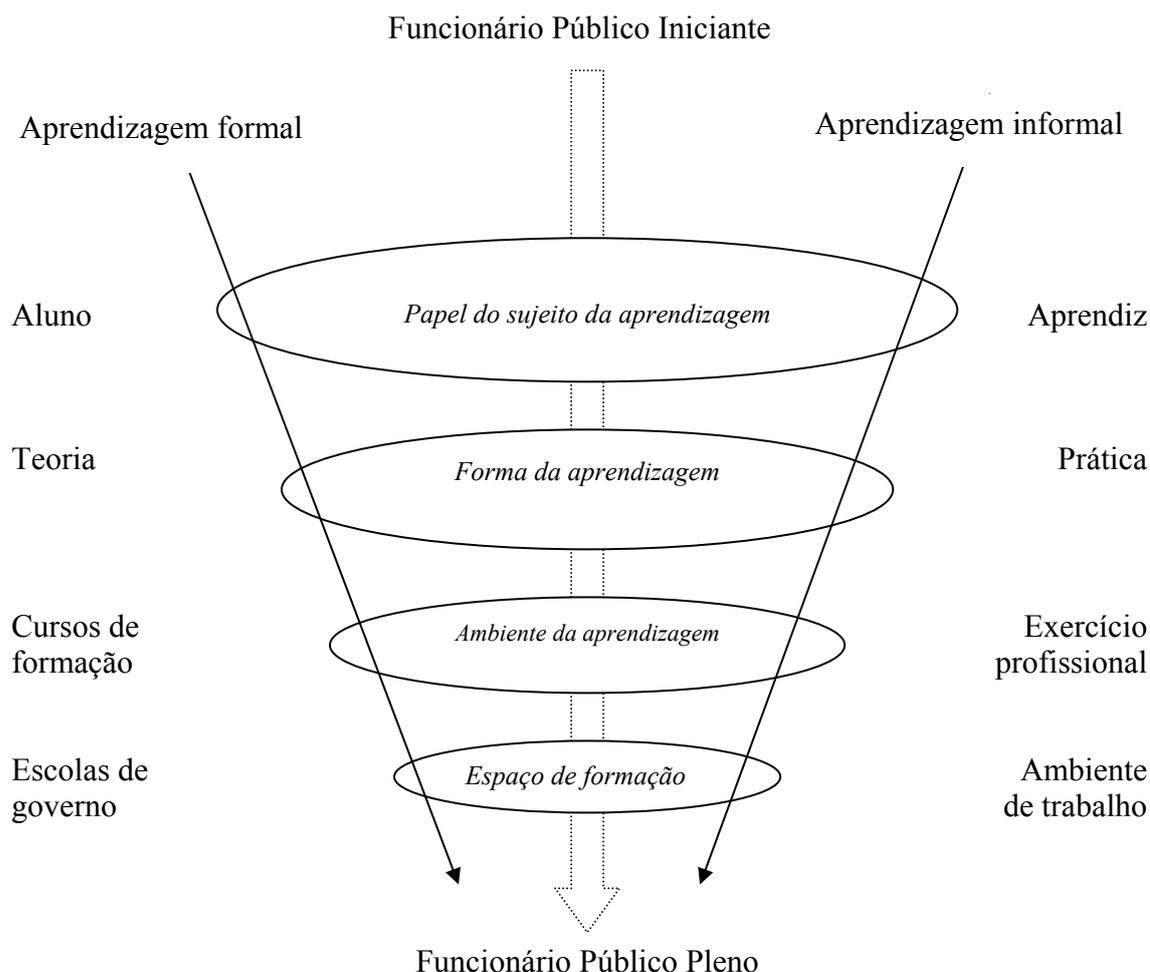
Sabe-se hoje que a aprendizagem joga um papel fundamental nos processos de inovação e transformação do trabalho. Mas a aprendizagem no ambiente de trabalho é um desafio à parte, uma vez que as práticas são tidas como conservadoras e resistentes às mudanças. Nos governos, tidos como menos dinâmicos que as empresas, a situação não seria diferente. Talvez porque, desatentas às práticas que seriam correntes, as organizações definam formalmente as suas tarefas, engessando os processos e criando um hiato entre a prática prevista e a prática real, o que cria toda sorte de situações inusitadas. É necessário mudar a compreensão do que compõe as organizações para que, podendo ver além das estruturas aparentes, se entenda que trabalho, inovação e aprendizagem são forças que se complementam (BROWN e DUGUID, 1991, p.1).

Nestes termos, cabe justamente entender como se dá a aprendizagem do funcionário público, nos planos formal e informal, pois ela condicionará o seu desempenho nas funções que exercerá na máquina governamental. A aprendizagem não está relacionada apenas ao que

está armazenado no cérebro, apreendido em salas de aula ou nos livros, mas, também, ao conhecimento que vai sendo adquirido a partir de situações, vivências e desafios relacionados à prática (LAVE e WENGER, 1991, p.110). É com base nesse conhecimento que a sociedade espera que os funcionários públicos sejam capazes de gerenciar os serviços públicos com eficiência, com assertividade e com justiça; que saibam reduzir os gastos para desonerar a capacidade de investimento do governo; e que possam oferecer à população um serviço de qualidade realmente orientado para a população que o utiliza (CHEMLA, 2005, p.221).

Procurou-se distinguir a aprendizagem dos funcionários públicos em formal e informal, conforme disposto na figura 1. Por aprendizagem formal entenda-se o processo individual de imersão do aluno no conhecimento teórico, num esforço organizado de formação, com tutores capacitados, tempo e saberes determinados, abrigados em instituições de ensino como escolas de governo. A aprendizagem informal seria o processo de apropriação, pelo aprendiz, dos saberes práticos socialmente construídos no grupo a que pertence, dentro do seu espaço de trabalho. Destaque-se, no entanto, que tal separação visa apenas estabelecer categorias para facilitar a análise da aprendizagem do grupo escolhido como amostra. A dicotomia entre a aprendizagem formal e a informal é questionável porque elas são categorias mais complementares que antagônicas. Na verdade, elas são categorias co-dependentes.

Figura 1. Aprendizagem formal e informal



Fonte: Elaboração do autor.

2. Metodologia

Algumas perguntas principais orientaram a feitura deste artigo. A principal visava a descobrir, a partir da análise de caso onde ocorre a correlação entre estas formas de aprendizagem, **como os funcionários públicos iniciantes nas carreiras de Estado consideradas estratégicas aprendem a desempenhar a sua função?** A forma como são oferecidos os saberes pela escola de governo constituía a segunda questão, sobre **o que objetivam e como se organizam os cursos de preparação do funcionário público iniciante para a carreira escolhida?** Por fim, no intuito de compreender como se dá o exercício prático da carreira de Estado numa comunidade social, a última indagação era **como a convivência no trabalho com os pares influencia a formação do funcionário público iniciante?**

A pesquisa foi descritiva, procurando estabelecer as variáveis que influenciam a aprendizagem, quando investigou a ENAP, a organização do curso de formação do futuro gestor público e a inserção deste aprendiz no seu local de trabalho. A ordenação e inter-relação destas variáveis, visando construir uma compreensão ampla da forma como os funcionários públicos iniciantes aprendem, formal e informalmente, torna a pesquisa também explicativa (VERGARA, 2004, p.47).

A pesquisa foi bibliográfica para compreender como se dá a aprendizagem formal dos funcionários públicos no Brasil e dos gestores públicos em particular. Por meio deste mesmo tipo de pesquisa se procurou as bases para esclarecer como se manifesta o processo de aprendizagem informal desses funcionários e quais os espaços em que isso deveria ocorrer. Essa análise foi desenvolvida a partir da leitura dos artigos e livros que abordam a aprendizagem a partir de um olhar social, que descrevem a relação de aprendizagem com as organizações e que investigam a influência dos grupos sociais nesse processo. Também foi documental a pesquisa quando analisou as leis, portarias, resoluções e pareceres sobre a estruturação da ENAP e do curso de formação dos gestores públicos.

A pesquisa de campo desenvolvida foi um estudo de caso que procurou verificar, na percepção do Diretor de Formação Profissional e da Presidente da ENAP, quais são os objetivos do curso de formação inicial, como se dá a organização pedagógica desses cursos e qual o papel que acreditam desempenhar aquela escola. As entrevistas foram semi-estruturadas, buscando-se contar com um instrumento de coleta de dados mais flexível, que permitisse aos entrevistados decidirem a forma de construir a resposta (MATTOS, 2005, p.823), mas sem deixar de focalizar o assunto de interesse deste artigo. Para interagir com os gestores públicos iniciantes e compreender como estes aprendem e se organizam socialmente foi utilizada a metodologia de entrevistas com grupos focais, para se levantar opiniões coletivas que refletissem o grupo. Com essa técnica, assegura Pizzol (2004, p.2), estimula-se os participantes a discutirem as percepções, expectativas e representações sociais que produzem sobre o processo de aprendizagem – tanto formal, na escola de governo, quanto informal, na integração com o ambiente de trabalho – pelo qual vêm passando. Os participantes selecionados, todos em estágio probatório e aprovados nos últimos concursos, foram cinco EPPGG egressos da ENAP, que representavam aproximadamente 10% das suas respectivas turmas. Se não foi o ideal, devido ao reduzido número de entrevistados, foi o possível diante da dispersão de localidades em que foram lotados os recém-concursados. Todas as entrevistas foram todas validadas pelos depoentes.

3. A necessidade de aprendizagem para as carreiras de Estado

Numa concepção tradicional, a carreira pode ser caracterizada por um grupo de funcionários que desempenha um mesmo tipo de atividade, que tenha qualificações semelhantes e esteja sujeito a um mesmo conjunto de regras de ingresso, lotação, movimentação, promoção e remuneração, respeitadas as especificidades dos órgãos de atuação, que também esteja exposto aos mesmos tipos de ações de capacitação e desenvolvimento (MARCONI, 1999, p.267).

O conceito de carreira seria construído com base em três dimensões distintas: a noção do avanço, dada pela perspectiva da progressão vertical na hierarquia de uma organização, que seria ilustrada pelos sinais de *status* e ganhos financeiros crescentes; a noção da associação da carreira a uma profissão regulamentada, construída em contraposição à falta de perspectiva de um funcionário de baixo escalão, em funções intermediárias ou auxiliares, que não tenha evoluído na educação formal; e a noção da estabilidade, que é a crença de que o funcionário exercerá exclusivamente atividades relacionadas a sua profissão até o momento de sua aposentadoria, o que de certa forma exclui a possibilidade da acumulação de diferentes profissões (MARTINS, 2001, p.31).

Quando se passa à discussão das carreiras no âmbito da administração pública, sob uma perspectiva gerencial, poder-se-ia dizer que há cinco grandes carreiras destinadas aos servidores públicos que desempenham atividades típicas de Estado: a diplomacia, o magistrado, a segurança, a fiscalização e a gestão pública, sendo este último tipo o que interessa particularmente a este artigo. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado preconiza que as carreiras de Estado seriam formadas principalmente por servidores estatutários no núcleo estratégico do Estado (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1995, p.42).

As carreiras de Estado foram regulamentadas pelo então Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), que definiu as regras gerais de ingresso, remuneração, lotação e movimentação para as carreiras recém-criadas e para todas aquelas que se configuravam como de Estado. Cabe ao ministério cuja atividade está relacionada com a carreira, denominado de órgão supervisor, administrar a mesma, mantendo a unicidade de critérios e normas comuns de recrutamento, alocação, capacitação, desenvolvimento e promoção do ocupante do cargo de Estado (MARCONI, 1999, p.267).

Esse novo dirigente público determinado pelo Plano Diretor é um profissional que guarda semelhanças mas também se diferencia, tanto dos antigos administradores públicos burocratas – que estavam submetidos a um ambiente mais estável – quanto dos administradores de empresas, dadas as especificidades do trabalho no setor público. As semelhanças com outros gerentes estão reservadas às exigências para processarem muitos dados e informações, à reciclagem de conhecimentos com rapidez, à polivalência e à pouca especialização. As diferenças, principalmente em relação aos gestores privados e aos tecnoburocratas, é que suas atividades transcorrem num contexto em que este novo dirigente público precisa ser técnico e político ao mesmo tempo: um planejador que precisa ter os olhos num processo societal feito de contradições, numa dinâmica permeada de pressões políticas e cidadãs. O que decide não o faz com critérios técnicos apenas, porque sua ação está inegavelmente dependente dos problemas da democracia, da representação e da participação. Esse gestor precisa compreender que não se trata mais apenas de saber administrar ou gerenciar, mas de atuar como elemento ativo do *governar* (NOGUEIRA, 1998, p.190).

O fortalecimento das carreiras no setor público passa pela “mudança do perfil da força de trabalho, a fim de adequá-lo às novas funções do Estado e às necessidades da administração gerencial” (MARCONI, 1999, p.254). Há a necessidade da constante melhoria da qualificação do quadro de pessoal governamental, da gestão de recursos humanos baseada nos princípios da administração gerencial e da aproximação entre os mercados de trabalho público e privado,

não em termos de métodos, mas, sim, em termos de desenvolvimento de carreiras: o setor público deve saber atrair e reter funcionários qualificados.

O quadro de pessoal deve ser renovado por concursos anuais programados com antecedência, abrindo-se a possibilidade que recém-formados, servidores públicos em outras funções e o público qualificado em geral possa se programar para realizar os exames de ingresso. Com a programação dos próximos concursos estabelecida, não há excedente de aprovados, recrutam-se os melhores candidatos e faz-se a previsão da evolução dos gastos com pessoal. Cria-se um cenário em que:

(...) ao possibilitar o surgimento de um número constante de pessoas ingressando na carreira, a realização de concursos anuais cria as condições para a formação de um grupo que possui características e qualificações necessárias para exercer suas atribuições, cresce continuamente, faz reconhecer a sua importância na atuação do órgão, ali se consolida e termina participando da formulação de suas políticas e decisões estratégicas (MARCONI, 1999, p.259).

Newcomer (1999, p.5) fornece algumas pistas de como se deveria prover a formação dos dirigentes públicos. Inicialmente ela descarta o encaminhamento dos dirigentes públicos para escolas de administração de empresas, por considerar que boa parte das ferramentas de gestão, tais como planejamento estratégico e contabilidade baseada em custos, não funciona da mesma forma nos setores público e privado. De forma semelhante, ela acredita que assistir cursos em universidades e institutos de treinamento tem alcance limitado, pois as exigências sobre os governos têm se desenvolvido mais rapidamente que as expectativas dos educadores e instrutores. Na administração burocrática, em que se visava o ensino das funções especializadas que seriam desempenhadas pelo funcionário em uma carreira vertical, não se podia prescindir de um período prolongado de formação após a nomeação. Já numa perspectiva gerencial de atribuições mais amplas para carreiras horizontais, um período prolongado de formação perde o sentido, porque repetiria um processo que hoje é delegado às universidades, porque retardaria o início das atividades dos concursados e penalizaria o governo com um custo desnecessário. Assim, a formação inicial que se segue e complementa o recrutamento deve ser complementada por uma política de capacitação de treinamentos contínuos que adéque os dirigentes às mutantes novas atribuições do Estado e os prepare para suas novas tarefas e execução eficiente destas (MARCONI, 1999, p.260).

Enfim, uma preparação adequada aos servidores públicos consistiria não apenas de um curso acadêmico de um único propósito, numa única oportunidade, mas de um processo de aprendizagem que perpassaria toda a carreira daqueles. Com a diminuição da vida útil de cada geração da tecnologia da informação, diminui também o tempo de utilização estática das habilidades que o gerente público aprende, o que o força à educação continuada para permanecer atualizado e poder apresentar o desempenho a que é instado. Mas essa mesma tecnologia da informação que produz a obsolescência da formação do dirigente também atua em seu favor, pois facilita a implantação de inovações, possibilitando a publicização do seu trabalho, a disseminação veloz das informações e a maior interação entre todos os atores envolvidos no processo – pela formulação de sítios eletrônicos para os cidadãos, pela composição de redes para colaboração e troca de experiências e ou videoconferências para comunicação instantânea e multiparticipativa (NEWCOMER, 1999, p.15).

Os novos gerentes públicos precisam, portanto, aprender a assimilar e gerenciar com rapidez as informações que recebem num ambiente de incertezas, a se relacionar num espaço de relações interorganizacionais tensas e conturbadas e a participar de um espaço governamental mais amplo formado por redes e conexões multilaterais. Precisam negociar com pessoas e gerenciar dinâmicas associativas para construir organizações mais flexíveis e mobilizar a participação societal, conhecimentos que não podem ser ensinados em cursos de

treinamento porque escapam aos modelos e rotinas normatizadas, estando, por isso mesmo, sob permanente questionamento. Esse gestor precisa estar, acima de tudo, preparado para pensar e para superar o desconhecimento (NOGUEIRA, 1998, p.203).

Pode-se oferecer uma formação mais completa ao dirigente público quando se combina teoria e prática na aprendizagem, permitindo-se que práticos e formadores possam trabalhar em conjunto. Possibilitar que a aprendizagem ocorra em equipe, pela troca de experiências entre instrutores familiarizados tanto com a maneira de conduzir negócios no setor público quanto no setor privado, proporciona uma combinação esplêndida de aprendizagem para o dirigente. Isso o torna capaz de aprender a falar diversas “línguas” profissionais, aumentando a sua capacidade de compreender o contexto e as possibilidades do seu trabalho e tornando melhores as suas decisões. Se os instrutores ainda puderem identificar dirigentes públicos eficazes e trazê-los à sala de aula para compartilhar suas percepções e experiências com os outros gerentes nos degraus inferiores da cadeia escalar ou mesmo os que ainda não tenham entrado em serviço, tanto melhor. O processo de aprendizagem deve prover uma oportunidade única para os dirigentes refletirem sobre como promoverem mudanças significativas e realizarem um governo eficaz (NEWCOMER, 1999, p.15).

4. A aprendizagem formal dos Gestores Públicos

A Escola Nacional de Administração Pública é a responsável pela formação do Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental, os gestores públicos. Trata-se de uma carreira de Estado do governo federal que tem concursos regulares e salários compatíveis com o mercado, cujos selecionados vêm de um exame de seleção difícil e vão atuar sobre todos os tipos de gestão. Se inicialmente o curso de formação tinha o caráter de uma continuação da formação acadêmica, a seleção de um número crescente de mestres e doutores fez com que a ENAP o ajustasse, em termos de disciplinas e carga horária, deslocando o foco para a profissionalização da carreira. Discute-se agora a realidade com a qual vão trabalhar os EPPGG, as tendências da moderna administração pública e as necessidades do Estado brasileiro. O gestor público lá formado terá a função de pensar na capacidade de negociação interministerial e intergovernamental, na organização federativa, nas relações com a América Latina e com o mundo, em termos de diferenças, desigualdades e desafios para o futuro.

O curso de formação da carreira de EPPGG tem 450 horas, está montado em quatro eixos e cada qual tem um conjunto de disciplinas próprio. O primeiro é de caráter mais geral, tratando de Estado e sociedade, história econômica e social do País. Depois os módulos tratam de economia e administração pública e, na parte final, tratam das políticas públicas. A preocupação é com a formação geral e a consolidação de alguns conceitos gerais sobre a gestão pública. Não se busca uma capacitação mais técnica porque os candidatos assumirão suas tarefas nos mais diversos órgãos e em funções bastante diferenciadas.

Quadro 1. Eixos conceituais, disciplinas e cargas horárias do Curso de Formação para Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental

Eixos e Objetivos	Disciplinas
<p>Eixo 1 – Estado, Sociedade e Democracia (52h)</p> <p>Objetivo geral: Refletir sobre as transformações do Estado contemporâneo e as mudanças nas relações entre o Estado e a sociedade, o sistema político brasileiro, a estrutura e o funcionamento do Estado brasileiro, a organização política da sociedade no processo de construção e fortalecimento da democracia e da expansão da cidadania.</p>	<p>1.1 – O Estado contemporâneo e suas transformações (14h)</p> <p>1.2 – Democracia e cidadania no Brasil (16h)</p> <p>1.3 – Sistema político brasileiro (20h)</p>

<p>Eixo 2 – Economia e Desenvolvimento (82h)</p> <p>Objetivo geral: Situar o debate econômico atual e as perspectivas da economia brasileira, refletir sobre condicionantes, possibilidades e dificuldades para a atuação do Estado e a formulação das políticas públicas, e refletir sobre as teorias e evidências associadas ao debate sobre o desenvolvimento.</p>	2.1 – Economia brasileira (32h)
	2.2 – Economia Internacional (16h)
	2.3 – Economia do Setor Público (16h)
	2.4 – Economia da Regulação (16h)
<p>Eixo 3 – Administração Pública (152h)</p> <p>Objetivo geral: Desenvolver os marcos teóricos necessários a uma compreensão crítica da Administração Pública contemporânea, conhecer sua organização e principais sistemas, fornecer instrumentos operacionais básicos para a atuação na Administração Pública.</p>	3.1 – Desenvolvimento da Administração Pública (16h)
	3.2 – Administração Pública brasileira (20h)
	3.3 – Fundamentos do Direito Público (20h)
	3.4 – Modelos de Gestão e Arquitetura Organizacional (20h)
	3.5 – Gestão de Pessoas no Setor Público (16h)
	3.6 – Gestão de Contratos, Convênios e Termos de Parceria (24h)
	3.7 – Planejamento e Gestão Financeira e Orçamentária (36h)
	3.8 – Oficina: Atos normativos e comunicação oficial (4h)
<p>Eixo 4 – Políticas Públicas (144h)</p> <p>Objetivo geral: Conhecer e refletir sobre os principais marcos teóricos da análise das políticas públicas e propiciar a utilização dos instrumentos básicos necessários ao desenho, à implementação e à avaliação das políticas públicas; <i>discutir os novos arranjos de políticas públicas.</i></p>	4.1 – Modelos de Análise Atuais e Conceituação (24h)
	4.2 – Oficina sobre Políticas Públicas: atores políticos e participação (20h)
	4.3 – Dilemas Contemporâneos das Políticas Públicas (24h)
	4.4 – Análise e Interpretação de Dados e Indicadores Econômicos e Sociais (16h)
	4.5 – Planejamento Estratégico (20h)
	4.6 – Elaboração e Gerenciamento de Projetos (20h)
	4.7 – Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas (20h)

Fonte: ENAP (2006b, p.64).

A percepção dos entrevistados, de um modo geral, foi positiva em relação ao curso de formação inicial. Eles consideraram o curso inicial importante para construir uma visão do que é o Estado e do papel dos governos, especialmente entre os formados em áreas distantes da administração pública. Todos ressaltaram, também, a importância da sua formação universitária, não no que se refere à utilização dos conteúdos aprendidos, mas das competências desenvolvidas na universidade combinadas com a experiência profissional que tiveram, bastante diferentes entre si e detentoras de poucas ligações com a administração pública. Os entrevistados registraram que o olhar desenvolvido em suas respectivas profissões e vivências laborais os ajudam muito no novo ambiente e nas novas tarefas que desempenham.

Helena Kerr do Amaral, Presidente da ENAP, no entanto, adverte que apostar tudo somente na formação inicial ou em aperfeiçoamentos regulares não contribui para que se tenham profissionais melhores atuando no governo federal. A escola também propicia aos gestores públicos espaços para prover debates com temas relacionados à gestão do País que mexam com a capacidade de análise, de tomada de decisão e de cooperação dos gestores. Se o desafio da ENAP é formar indivíduos bem qualificados e capazes de trabalhar em equipes governamentais, é imprescindível a formação de massa crítica e a construção de canais para a difusão do conhecimento. Amaral aponta estes canais: uma biblioteca moderna, uma biblioteca virtual localizada no sítio eletrônico da escola, a publicação de artigos e tradução de artigos estrangeiros na Revista do Serviço Público sobre os desafios para o setor público. Há também o papel desempenhado pelas várias cooperações técnicas internacionais com Portugal, Canadá, França, Espanha e China. Além disso, intercâmbio e projetos com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com o Banco Mundial e com a União Européia.

5. A aprendizagem informal dos Gestores Públicos

O curso de formação dos gestores públicos é abrangente e oferece uma visão ampla do Estado e do papel do governo. Apesar da inexistência do estágio, a ENAP acredita que há bastante discussão sobre as práticas de gestão e análises das experiências de governo. No início e no final dos cursos de formação, os estudantes têm contato com profissionais de destaque da carreira de EPPGG, que explicam a própria carreira, explicitam dados concretos relacionados a ela e discutem a sua atuação como gestor. Esses encontros têm um papel importante na criação de um ambiente de empreendimento conjunto que envolve os novatos e origina uma responsabilidade mútua entre pares. A escola defende a tese de que, quando estiverem no teatro de operações, os novatos lembrarão das aulas na ENAP e poderão relacionar o que aprenderam nas aulas com o que aprendem na prática como membros de comunidades – uma relação que conferirá um sentido à própria carreira como gestor.

Os gestores novatos, embora manifestassem uma impressão positiva do curso, no entanto se ressentiram da falta de uma preparação específica para cada órgão ao qual estavam sendo direcionados, o que tornou o curso distante do dia-a-dia, na opinião deles. Quando se fala em aprendizagem, há uma clara distinção entre discutir as práticas de gestão e analisar as experiências governamentais e, sendo um gestor novato, estar imerso na gestão e viver o governar. Os artefatos próprios de uma comunidade fazem mais sentido para os aprendizes quando eles aprendem na prática. Alertas a esse fato, os gestores entrevistados convergiram sobre a necessidade do estágio durante o curso de formação, para melhor conhecer os ministérios e as áreas que os compõem.

Quanto à absorção dos gestores governamentais pelos órgãos públicos demandantes, o contato deles com a prática seguiu dois padrões distintos. Uns gestores iniciantes foram trabalhar com outros membros da carreira, fossem seniores ou tão novatos quanto eles. Outros foram alocados em setores nos quais não tinham contato direto com colegas de carreira.

Os entrevistados que atuaram junto a gestores públicos no início das suas atividades estão convencidos que existe uma identidade de carreira: eles se sentiram interagindo, produzindo conjuntamente e desenvolvendo repertórios comuns, tanto na gestão governamental como na elaboração de políticas públicas. Aprenderam e construíram uma identidade, porque estas são atividades inseparáveis, e acumularam habilidades e informações no processo. Compreenderam quem compõe a comunidade de gestores, criando um sentimento de corpo e abrindo possibilidades de percepção e exploração de novas possibilidades.

Essa identidade facilita o contato com mais de setecentos gestores espalhados por vários ministérios para tirar dúvidas e trocar informações. Uma rede de comunicação virtual estabelecida entre eles também serve como instrumento de aproximação, pois nela os gestores

discutem política, trocam experiências profissionais e auxiliam-se mutuamente até em assuntos pessoais, como os desafios da sua instalação em Brasília. Um gestor iniciante resume como se dá tal aproximação:

O contato com os gestores, meus colegas, foi importante para me ambientar. Foi de quem eu me aproximei mais no primeiro instante, justamente por ser gestor. [Tê-los] na coordenação facilitou por poder contar com a cumplicidade deles, suas dicas e explicações de como [o trabalho] funciona. Tenho a impressão também que foram mais abertos por sermos da mesma carreira. (informação verbal)

Não significa, no entanto, que os gestores não tenham aprendido com outras carreiras no início. Outro gestor lembra quando chegou ao órgão para o qual fora designado: havia vários funcionários temporários que estavam no fim do contrato, mas que tiveram disposição e boa vontade para passar todas as informações possíveis na curta convivência de um trimestre, de grande importância para os gestores que chegavam como ele. Esgotado o tempo hábil para absorver todas as informações, o diálogo e a troca de informações entre os gestores que tinham entrado naquele organismo com ele acabaram facilitando a adaptação ao novo trabalho.

Já uma terceira egressa do curso de formação teve as duas experiências. No primeiro momento trabalhou com um gestor de estilo bem diferente do seu, mas “acabamos nos complementando, foi bom aprender e, ao mesmo tempo, contribuir”. Com um segundo gestor, a troca “se tornou mais construtiva ainda”. Mas é de uma não-gestora, no entanto, que ela fala com mais vivacidade:

Esta afinidade não se dá necessariamente entre pares, você faz troca com outras pessoas que não são gestores. Tem uma senhora que é a memória viva, arquivo vivo [do órgão]. Está lá desde sua fundação. Ensinou-nos muito e não é gestora pública, o fez apenas por afinidade. (informação verbal)

Sobre o seu desenvolvimento e a possibilidade de assumirem posições de destaque no futuro, os entrevistados não têm uma idéia clara do que os faria serem considerados membros plenos do grupo de gestores e merecedores desta confiança, e quando isso aconteceria. Talvez o fato de que os pouco mais de 700 gestores formados até agora encontrarem-se dispersos em uma miríade de órgãos na esplanada dos ministérios e outros locais de forte presença estatal dificulte esse processo de reconhecimento pelos pares. A convivência com um gestor governamental sênior, ainda mais como chefe, ou com muitos gestores no mesmo departamento, é ainda uma exceção à regra. O que parece mais comum é a alocação do gestor em órgãos demandantes que precisam do seu trabalho, acredita-se, diferenciado. Como o cargo foi criado para ser uma carreira de elite, o que é esperado dos gestores, quando alocados, é um comportamento profissional competente e de desempenho superior. Há pouco espaço e calma para que aprendam lentamente.

O que se percebe no discurso dos gestores, que converge neste ponto, é que a maior dificuldade de encontrar reconhecimento como gestor está na própria carreira. Os entrevistados foram unânimes em se referenciar à primeira turma como os tutores da carreira, implicitamente apontando-os como os ‘leões de chácara do clube’. Essa primeira turma passou pela seleção em 1987, oito anos antes da segunda. Foram responsáveis, na sua luta, pela implantação da carreira e contribuíram fortemente para construir a identidade do gestor governamental, ficando conhecidos como “gestossauros”. Um dos egressos manifesta o seu entendimento a esse respeito:

A primeira turma quase não existiu, ficaram sozinhos na esplanada por muitos anos. Talvez por isso tenham se tornado os guardiões da carreira. E se comportam assim hoje por causa do contexto. A tutela foi [assumida] no sentido da

preocupação: para onde está indo nossa carreira? Desde quando entraram até hoje já houve muitas mudanças na proposta da carreira, [uma] de acordo com cada momento político. (informação verbal)

A tutela da qual fala este entrevistado tem características que são, simbolicamente, como barreiras de acesso à aprendizagem. Quando os gestossauros, conscientemente ou não, erigem obstáculos à participação plena dos novos gestores na arena da prática, impedem a participação destes na periferia da comunidade e questionam, de certo modo, sua legitimidade como gestores. Outro inquirido acredita que os gestossauros “têm uma postura do tipo: ‘nós temos o poder de te inserir, sou o mais velho, estou há mais tempo, eu posso dizer quem é ou não participante, quem faz parte ou não’, como se quisessem, ao mesmo tempo, dizer que detêm o poder nas mãos”. Mas sentir-se legítimo e engajado no grupo é uma condição importante de pertencimento, reconhece.

6. A abordagem social da aprendizagem

Um das idéias centrais na abordagem social da aprendizagem é o caráter indivisível entre aprendizagem e práticas (LAVE E WENGER, 1991). A aprendizagem ocorre, fundamentalmente, pelo engajamento e pela experiência de participação direta (WENGER, 2000), na medida em que as pessoas experimentam o mundo nas práticas, o que envolve tanto atividade mental quanto manual, ação e reflexão, concreto e abstrato.

Ao participarem da vida social, as pessoas são integrantes ativas de comunidades sociais com as quais constroem identidades, como forma de ação e de pertencimento, o que contribui para definir o que são e o que fazem (WENGER, 1998). Para além dos currículos, disciplinas e do estudo, a aprendizagem que mais contribui para transformar quem somos e o que fazemos é a aprendizagem que acontece no envolvimento como membros de comunidades de prática. Nessas comunidades de prática, que surgem naturalmente das interações sociais, as pessoas ligam-se umas às outras pelo envolvimento concreto em atividades ou práticas comuns, engajadas mutuamente num empreendimento coletivo, orientadas por um senso de propósito comum (KIMBLE E HILDRETH, 2004), desenvolvendo um repertório próprio. Como espaços de engajamento, de empreendimento, de relações interpessoais, de conhecimento compartilhado, tais comunidades tendem a gerar transformações nas vidas das pessoas.

Assim, comunidades de prática são espaços cruciais de aprendizagem. Wenger (1998, p.96) considera que, “a aprendizagem é o motor da prática, e a prática é a história dessa aprendizagem”. O que não significa que prática seja o oposto de reflexão; elas andam juntas. Por meio das comunidades de prática, o conhecimento tanto é gerado como colocado em prática (SMITH E MCKEEN, 2002).

Outro aspecto importante nas comunidades de prática é que não há uma distinção clara entre quem ensina e quem aprende. Todos os seus membros podem ocupar o papel de mestres e de aprendizes, de acordo com a circunstância específica e na medida em que participam ativamente da construção das práticas. Embora haja membros que podem ocupar papel central na comunidade, os novos membros são legitimados como participantes, mesmo que em condição periférica, a princípio, sendo permitido a eles o engajamento nas práticas da comunidade. O acesso ao repertório e a possibilidade de opinar, questionar e interferir nas práticas da comunidade é parte da noção de pertencimento. Trata-se do conceito de *participação periférica legítima*, proposto em Lave e Wenger (1991).

A abordagem social enfatiza a idéia de que não é a soma de aprendizagens individuais que permite que a aprendizagem coletiva ou organizacional ocorra, mas, ao contrário, as práticas sociais nas quais os indivíduos engajam-se é que permitem a aprendizagem individual (YANOW, 2000). O foco não está no indivíduo como alguém que aprende, mas na

aprendizagem como participação no mundo social (LAVE E WENGER, 1991), participação esta que envolve constante interação entre experimentar e entender, atribuir significados e transformar significados, gerar conhecimentos e ações. Uma vez que a aprendizagem é vista, prioritariamente, como um processo social e cultural, o grupo torna-se a unidade primária de análise (EASTERBY-SMITH; SNELL; GHERARDI, 1998). A análise da aprendizagem, nessa perspectiva, implica ênfase ao coletivo, às ações e interações das pessoas, bem como aos objetos que se constituem como focos dessas interações, à linguagem e aos significados intersubjetivos de símbolos, valores, mitos, crenças e artefatos - normas, procedimentos, estratégias, tecnologias, códigos - construídos em contextos específicos de interação (WEICK E WESTLEY, 2004; YANOW, 2000).

Não se pode precisar que os gestores públicos compõem uma comunidade de prática sem que seja feito um estudo etnográfico, mas muitas características desses gestores novatos são coincidentes com o conceito. É possível perceber nas entrevistas que eles estão mutuamente engajados na tarefa de governar, de gerar melhores políticas públicas e já falam, menos de um ano depois de empossados, uma linguagem comum.

Percebe-se que eles aprendem no contato com os seus pares, estando eles na mesma turma ou não, no mesmo órgão ou não. Eles aprendem com os outros gestores, tão novatos quanto eles, porque se identificam, porque têm objetivos e formas de pensar semelhantes e porque falam basicamente a mesma língua. Também aprendem, em menor escala, quando em contato com funcionários seniores na sua própria carreira, que podem ou não estar no mesmo departamento que eles, ou estarem investidos num cargo hierarquicamente superior ao deles. Nesse caso, também ocorre a identificação pela carreira, a convergência de objetivos e da linguagem utilizada.

O contato profissional dos gestores iniciantes não se dá necessariamente com outros gestores. Como eles são cerca de sete centenas para lidar com o universo da esplanada dos ministérios, é comum que não trabalhem com seus pares. Sendo assim, esses gestores têm que aprender, na estrutura organizacional que estão alocados, com os colegas de trabalho não-gestores, que muitas vezes guardam a memória da história do órgão, do conhecimento ali produzido e das práticas de trabalho comuns. Há, no entanto, vários desafios da carreira que não podem ser respondidos por estes não-gestores, ou a eles não é perguntado porque não há uma identificação maior com tais profissionais. Neste caso, os gestores, apesar de dispersos, buscam respostas fora do seu espaço de trabalho, e geralmente confiam em outros gestores por conta da identificação construída ao longo dos quatro meses de curso na ENAP. A comunidade de alunos originou uma comunidade de profissionais que trocam experiências a fim de construir uma prática comum, potencializando a aprendizagem.

Entretanto, uma comunidade de prática não surge automaticamente por conta dos gestores pertencerem à mesma carreira ou porque trabalham num mesmo órgão. Sendo o engajamento voluntário e os objetivos derivados das pessoas que a originam, novas comunidades se inter-relacionam o tempo todo e os gestores, neste caso, podem pertencer a várias comunidades diferentes: a comunidade de prática formada pelas diferentes carreiras que partilham de um objetivo comum no ministério; a comunidade de prática formada por gestores governamentais em vários ministérios engajados na proposição de uma política de avaliação de projetos comuns; a comunidade de prática formada por gestores em cargos de chefia. Um gestor pode ser multipertencente a diversos grupos, tenham eles sido originados por causa de uma idéia, atividade, carreira ou estrutura organizacional.

Os gestossauros, por exemplo, podem ser considerados como uma comunidade: foram selecionados para serem a elite do funcionalismo público, num processo que a construção da identidade começa mesmo antes da formação da comunidade. Em dezoito meses de curso de formação, submetidos aos mesmos conteúdos programáticos e à convivência diária, tiveram

tempo para reforçar tal identidade e construírem uma linguagem comum, própria dos novos dirigentes públicos que eram esperados. Com as dificuldades surgidas para implantação da carreira de gestor, engajaram-se na luta por sua regulamentação e, posteriormente, para continuarem existindo, posto que eram poucos e passaram anos sozinhos na esplanada. Não enfrentaram menos dificuldade para aprenderem a governar na prática, mas o fato de empreenderem juntos essa difícil tarefa os uniu mais ainda. É claro que, nesse ínterim, interagiram com outros funcionários públicos e participaram de outras comunidades. É certo também que têm interagido com as onze turmas que os sucederam, após 1995, e que têm participado de comunidades com os novos gestores, trocado idéias, discutido as práticas – e guardado a carreira, nas palavras dos entrevistados.

É possível imaginar, a partir do multipertencimento dos gestores, que os saberes das melhores práticas estão dispersos, mas têm livre trânsito quando compartilhados entre pares – ou com outros profissionais. Os gestores agem como interconectores de conhecimento dentro do governo federal, dominando-os, articulando-os com outras realidades e disseminando-os pelas várias comunidades a que pertencem, causando um impacto positivo, tanto formal quanto informal, na implantação das políticas públicas. São evidências que os gestores governamentais aprendem individualmente e também em grupo, o que reforçaria os argumentos a favor da aprendizagem organizacional.

É necessário ressaltar que a ENAP tem um papel importante para a articulação dos saberes formais e informais dos novos gestores públicos. Em primeiro lugar, porque provêm os conteúdos que serão utilizados pelos novatos no exercício das suas funções. Em segundo, porque dão a todos eles uma boa noção do que é a realidade da administração, dos órgãos públicos e da natureza do trabalho que vão exercer. Em terceiro, porque alimentam a formação de comunidades de prática entre os novatos, na produção de uma linguagem comum e na demonstração do objetivo daquela carreira. Em quarto e último, porque provêm espaços para que os novatos possam interagir e debater com os seniores, ainda que não seja um estágio, permitindo que as comunidades de prática se expandam, se misturem e tomem múltiplas formas.

7. Conclusões

Ao longo deste artigo, desenvolveu-se um conjunto de argumentações e analisou-se o caso dos EPPGG como ilustrativo da problemática da aprendizagem nas carreiras de Estado consideradas estratégicas. Neste item, são expostas as conclusões a que se chegou:

1ª) No processo de formação dos EPPGG, a ENAP tem um papel importante. Não há mais necessidade de formar administradores públicos num sentido estreito, mas sim complementar a formação do profissional selecionado em concurso nos programas de formação inicial para que ele exerça a carreira de Estado que escolheu. A eventual necessidade de formação universitária ou conhecimentos progressos específicos será fixada no edital do concurso e comprovada pelo interessado por provas ou por títulos, suficientes barreiras de entrada para se proceder a uma seleção adequada.

Como escola de governo, todavia, a ENAP deve atentar para as particularidades do modelo. Não deve confundir-se com instituições regulares de ensino superior, a quem cabe hoje o papel da formação universitária e qualificação para o exercício profissional. As escolas de governo têm um papel mais sutil, de seleção dos profissionais já qualificados para o exercício da carreira de Estado e de preparação para esta carreira nos cursos de formação inicial. Sem cair na tentação de repetir em parte um curso universitário correlato, as escolas de governo podem desempenhar um grande papel – não apenas no que tange à aprendizagem dos saberes formais, mas também à aprendizagem dos saberes informais.

Da mesma forma, preocupa-se a escola com o ajustamento das práticas que dissemina, pela participação *em* e constituição *de* diversas redes de escolas de governo, nacionais ou internacionais, além da edição do Concurso Inovação e da disponibilização do Banco de Soluções. Isso propicia o contato, o conhecimento e a análise das experiências em administração pública em outras localidades, permitindo que os dirigentes públicos possam se servir e até replicar criticamente as soluções encontradas por outros povos. Porém, a pesquisa de novas alternativas, o desenvolvimento de competências e inovações na formulação de políticas públicas seria o resultado de atividades mais ativas de investigação e pesquisa, fossem elas realizadas na própria ENAP ou fomentadas a partir da formação de grupos de pesquisa interinstitucionais, provavelmente em parcerias com o meio acadêmico.

2ª) A preparação dos funcionários públicos novatos em cursos de formação inicial é tão importante para o nivelamento dos conhecimentos necessários para o exercício da carreira como para a constituição de comunidades formadas por esses aprendizes. Apesar do curso de formação inicial da ENAP não contar com a possibilidade do estágio supervisionado ou qualquer outro contato com a prática, ele preocupou-se ao menos em proporcionar aos aprendizes o contato com pessoas que fazem a prática e produzem histórias de prática nas comunidades sociais de que participam. Isto, aliado à experiência de convívio entre novatos, proporcionada pelos cursos, ajuda a forjar neles uma identidade comum.

Verifica-se que o curso de formação da ENAP é equilibrado e proporciona um longo período de contato entre os futuros gestores públicos, embora devesse reforçar as disciplinas de caráter instrumental referentes ao trabalho que os gestores públicos irão desenvolver, relacionados à formulação, implementação e avaliação das políticas públicas; reintroduzir o estágio ao final do curso de formação, preferencialmente ao lado de outros gestores mais experientes e conscientes do papel da carreira, para que os formandos tomassem contato com o ambiente de trabalho, a linguagem, as histórias e determinados instrumentos – enfim, a prática como gestor; e incentivar mais os encontros com gestores experientes para partilhamento das experiências, discussão dos desafios e refinamento das políticas de formação, práticas que incentivariam a consolidação do *esprit de corps*.

3ª) A aprendizagem e a formação do funcionário público é vivamente influenciada pela convivência com os seus pares e com os colegas de trabalho em funções correlatas. A aprendizagem do indivíduo na função e na prática profissional é uma questão muito ligada ao ambiente de trabalho e aos profissionais que o compartilham, e não acontece somente a partir da instrução por um profissional egresso das mesmas fileiras da carreira de Estado escolhida pelos profissionais novatos. Isso é apenas falar da prática. Aprender situadamente implica estar imerso no local onde está o trabalho, em interação com os colegas e desfrutando da legitimidade conferida à posição de aprendiz, que lhe garante um distanciamento das atividades centrais e mais importantes enquanto apreende os conhecimentos necessários para praticar.

Compartilhar objetivos e meios numa comunidade também é um importante caminho para a aprendizagem. Os gestores públicos, desde os primórdios da carreira, têm preocupação quanto às políticas públicas. Isso implica que a formulação, implementação e avaliação dessas políticas tornam-se objeto permanente de negociação entre os gestores, antigos e novatos, e demais pessoas envolvidas no direcionamento das ações do Estado. A aprendizagem decorre de tais discussões, pois a cada uma delas o aprendiz terá mais informações, mais conhecimento, mais experiência e mais argumentos, deixando progressivamente de ser ingênuo para assumir um papel relevante no grupo.

Na medida em que evolui a comunidade, suas histórias, rotinas, ferramentas e *modus operandi* ganham progressivamente maior complexidade. Esses repertórios desfrutam de uma adaptabilidade dinâmica que acontece à medida que seus membros se relacionam e evoluem.

Os aprendizes, mesmo que perifericamente, acompanham esse movimento, pois estão inseridos nessa comunidade. Compare-se a turma de gestores públicos de 1987 com a de 2007: a primeira precisou lutar para existir como carreira de Estado, superar desafios impostos à sua sobrevivência e construir uma identidade e um modo de trabalhar. A segunda estará envolvida em discussões bem mais profundas sobre os destinos do País, ao passo em que tenta compreender a identidade e aprender sobre a prática dessa comunidade, passos já dados pelos primeiros gestores.

A aprendizagem, então, se desenvolve a partir do engajamento progressivo do aprendiz com o trabalho e com a complexidade dos conhecimentos necessários para a boa prática. Mas é bom lembrar que o domínio da prática não é um objetivo estático. Os saberes acumulados são mutáveis, assim como os profissionais que os dominam: se resilientes pela história acumulada de sucessos e insucessos, são sensíveis e perturbáveis por novas experiências.

São essas experiências distintas que atuam na construção de um conjunto de novos repertórios para as comunidades de prática. Pode-se tomar em conta os gestores públicos, aprovados na seleção, mas detentores de experiências pregressas: eles trouxeram seus referenciais de conhecimento, seus truques e juízos de valor, com os quais julgaram os conhecimentos que lhes foram propostos, e adaptaram o repertório que lhes ia sendo descortinado. Mas continuam expostos a experiências que não sejam as suas, pelo contato com seus pares alocados em áreas diversas ou pelo relato de realidades distantes, que abalam seu mundo e são contrabalançados pelas experiências já vividas. É neste constante reequilíbrio que residem os novos repertórios e os membros de uma comunidade buscam os significados das suas práticas.

Os significados, porém, precisam ser permanentemente desvelados. Descobrir como se comportar, quando ouvir, quando falar e quando calar envolve compreender o *timing* da comunidade e o seu próprio. Nesse instante, compreende-se o seu valor na comunidade, e se começa a ter segurança suficiente para aprender e desaprender por conta própria. Enxergando a si próprio como um membro pleno da comunidade, pode-se quebrar regras e inovar.

Nesse ponto, a linguagem desempenha um papel surpreendente, pois não se esgota nas palavras. Se, inicialmente, um vocabulário específico permite a entrada na prática de uma comunidade, muitos outros elementos vão contribuir para a aprendizagem dos novatos. Por exemplo, a entonação utilizada pode ser um indício da importância do que se quer dizer. Mesmo o silêncio, enquanto se demonstra algo, representa a importância do que se tenta fazer compreender. As histórias de uma comunidade, representando dificuldades ou vitórias vividas, são um receptáculo importante da aprendizagem desse grupo, porque contém inúmeros elementos constituintes. Quando conta histórias de uma instituição, uma pessoa ensina como ela evoluiu e quais foram os motivos, condições, conflitos, pessoas e competências envolvidas. São elementos que influem dramaticamente nos resultados colhidos, e essa percepção é a que foi passada a uma gestora por uma antiga e experiente funcionária da ENAP.

Para o aprendiz de uma comunidade, aprender é muito mais que dominar o *know-how* das suas atividades e nelas ser considerado operacional; também extrapolam compreender o *know-why* das suas tarefas e compreender as suas conseqüências. Aprender envolve saber quem está envolvido nas suas atividades, o que fazem, como pensam e de que forma se comportam. É saber o *what-if*, ou seja, antecipar o que aconteceria em caso desta ou daquela mudança.

Abranger uma grande quantidade de saberes é necessário para entender o que mantém um grupo unido e coerente para o aprendiz, um dia, poder ocupar um lugar central na comunidade. Sejam saberes formais, como termos, conceitos e rotinas, que podem ser aprendidos num curso de formação inicial numa escola de governo, como saberes informais,

relacionados aos primeiros: linguagem, significados e *modus operandi*, que constituem a experiência de uma comunidade de prática que surge espontaneamente no ambiente de trabalho. **Ou seja, a aprendizagem dos funcionários públicos iniciantes para a carreira escolhida é o resultado da combinação dos saberes formais e informais, recebidos respectivamente nos cursos de formação iniciais e no ambiente de trabalho, que se articulam, se potencializam e se harmonizam segundo a história do aprendiz e da comunidade social onde ele se insere.**

8. Bibliografia

- BROWN, John & DUGUID, Paul. Organizational learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning and innovation. In: *Organization Science*. N.2, 1991.
- CHEMLA, Eliane. A reforma da formação para as carreiras da ENA-França: como formar profissionais para a condução de mudanças na administração pública. In: *Revista do Serviço Público*. Brasília, 56(2), Abr./Jun. 2005.
- EASTERBY-SMITH, M; SNELL, R; GHERARDI, S. Organizational learning: diverging communities of practice? *Management learning*; Sep, 1998; 29(3); ABI Inform/Global, 259-72.
- ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. *ENAP 20 anos: caminhos de uma escola de governo*. Brasília, ENAP, 2006.
- ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. *Relatório preliminar do curso de formação para a carreira de especialista em políticas públicas e gestão governamental*. Brasília, ENAP, 2006b.
- KIMBLE, C.; HILDRETH, P. M. Communities of Practice: Going One Step Too Far? In: ASSOCIATION INFORMATION AND MANAGEMENT (AIM), 9th, May 2004, Evry (France). *Proceedings 9^{ème} colloque de l'AIM*, 2004. Disponível em <http://www.aim2004.int-evry.fr/pdf/Aim04_Kimble_Hildreth.pdf>. Acesso 23/mar/05.
- LAVE, J. e WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. 11^a reimpressão. New York: Cambridge University Press, 1991.
- MARCONI, Nelson. O fortalecimento das carreiras de Estado. In: SCHWARZ, Leticia & PETRUCCI, Vera (Org.). *Administração Pública Gerencial: a reforma de 1995*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- MARTINS, Hélio Tadeu. *Gestão de carreiras na era do conhecimento: abordagem conceitual & resultados de pesquisa*. Rio de Janeiro: ed. Qualitymark, 2001.
- MATTOS, Pedro Lincoln C. L. A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para a sua análise. In: *Revista da Administração Pública*. Rio de Janeiro, FGV, 39(4), jul./ago. 2005.
- NEWCOMER, Kathryn E. A preparação dos gerentes públicos para o século XXI. In: *Revista do Serviço Público*. Brasília: v.50, n.2, abr./jun. 1999.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. *As possibilidades da política: idéias para a reforma democrática do Estado*. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1998.

- PIZZOL, Silvia Janine Servidor. Combinação de grupos focais e análise discriminante: um método para tipificação de sistemas de produção agropecuária. In: *Revista de Economia e Sociologia Rural*. Brasília, vol.42, no.3, jul./Set. 2004.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, Presidência da República, 1995.
- SMITH, H. A.; MCKEEN, J. D. Creating and facilitating communities of practice. In: HOLSAPPLE, Clyde W. *Handbook on Knowledge Management: Knowledge Matters*, vol.1. Berlin: Springer Verlag, 2002.
- VERGARA, Sylvia C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo, Atlas, 2004.
- WENGER, E. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- WENGER, E. Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 2000: 7(2), 225-46.
- WEICK, Karl E.; WESTLEY, F. Aprendizagem organizacional: confirmando um oxímoro. In: CALDAS, M., FACHIN, R.; FISCHER, T., (orgs. Edição brasileira). *Handbook de estudos organizacionais*. (CLEGG, S.R.; HARDY, C.; NORD, W.R. – org. ed. original – *Handbook of organization studies*). São Paulo: Atlas, 2004. (V3. Ação e análise organizacionais). Pgs. 361-88.
- YANOW, D. Seeing organizational learning: a ‘cultural’ view. *Organization articles*. V. 7 (2): 247-68. 2000.