

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO

FLAVIANA ANDRADE DE PÁDUA CARVALHO

**CARREIRA E APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM GESTORES
PÚBLICOS FEDERAIS EGRESSOS DA ESCOLA NACIONAL DE
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**

Belo Horizonte - MG
2015

Flaviana Andrade de Pádua Carvalho

**CARREIRA E APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM GESTORES
PÚBLICOS FEDERAIS EGRESSOS DA ESCOLA NACIONAL DE
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**

Tese apresentada ao Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, da Faculdade de Ciências Econômicas, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Administração.

Linha de pesquisa: gestão de pessoas e comportamento organizacional

Orientador: Prof. Dr. Antônio Luiz Marques -
Universidade Federal de Minas Gerais

Coorientador: Prof. Dr. Mozar José de Brito -
Universidade Federal de Lavras

Belo Horizonte - MG
2015



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Ciências Econômicas
Departamento de Ciências Administrativas
Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração

ATA DA DEFESA DE TESE DE DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO da Senhora **FLAVIANA ANDRADE DE PÁDUA CARVALHO**, REGISTRO N° 153/2015. No dia 14 de agosto de 2015, às 09:00 horas, reuniu-se na Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, a Comissão Examinadora de Tese, indicada pelo Colegiado do Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração do CEPEAD, em 06 de agosto de 2015, para julgar o trabalho final intitulado "**Carreira e Aprendizagem: um estudo com gestores públicos federais egressos da Escola Nacional de Administração Pública**", requisito para a obtenção do **Grau de Doutor em Administração**, linha de pesquisa: **Gestão de Pessoas e Comportamento Organizacional**. Abrindo a sessão, o Senhor Presidente da Comissão, Prof. Dr. Antônio Luiz Marques, após dar conhecimento aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra à candidata para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença da candidata e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final:

APROVAÇÃO;

APROVAÇÃO CONDICIONADA A SATISFAÇÃO DAS EXIGÊNCIAS CONSTANTES NO VERSO DESTA FOLHA, NO PRAZO FIXADO PELA BANCA EXAMINADORA (NÃO SUPERIOR A 90 NOVENTA DIAS);

REPROVAÇÃO.

O resultado final foi comunicado publicamente à candidata pelo Senhor Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o Senhor Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente ATA, que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora. Belo Horizonte, 14 de agosto de 2015.

NOMES

Prof. Dr. Antônio Luiz Marques
ORIENTADOR (CEPEAD/ UFMG)

Prof. Dr. Mozar José de Brito
COORDENADOR (DAE/UFLA)

Prof^a. Dr^a. Janete Lara de Oliveira
(CEPEAD/ UFMG)

Prof^a. Dr^a. Renata Simões Guimarães e Borges...
(CEPEAD/ UFMG)

Prof. Dr. Juvêncio Braga de Lima
(FUMEC/MG)

Prof. Dr. Luciano Zille Pereira
(Faculdade Novos Horizontes/ MG)

ASSINATURAS

Antônio Luiz Marques

Mozar José de Brito

Janete Lara de Oliveira

Renata Simões Guimarães e Borges

Juvêncio Braga de Lima

Luciano Zille Pereira

C331c
2015

Carvalho, Flaviana Andrade de Pádua.
Carreira e aprendizagem [manuscrito] : um estudo com
gestores públicos federais egressos da Escola Nacional de
Administração Pública / Flaviana Andrade de Pádua Carvalho. -
2015.

198 f. : il.

Orientador: Antônio Luiz Marques.
Coorientador: Mozar José de Brito.

Tese (doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais.
Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração.
Inclui bibliografia (f. 148-159)

1. Formação profissional - Teses. 2. Administradores -
Teses. 3. Administração - Teses. I. Marques, Antônio Luis. II.
Brito, Mozar José de. III. Universidade Federal de Minas Gerais.
Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração. IV.
Título.

CDD: 658.8124

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da FACE/UFMG
JN089/2015

DEDICO

Aos meus amores: Stella e Arthur, filhos queridos; à José Augusto, meu esposo, “Afinal, nada é impossível para um coração cheio de vontade.”

À minha mãe, Maria Aparecida, por ter aguardado.

OFEREÇO

A Deus, nosso Pai, por mais esta jornada de estudos e perseverança.
“Existe o tempo de plantar e o tempo de colher.” Eclesiastes, 3.

AGRADECIMENTOS

O doutorado foi um percurso rico em aprendizagens, interações sociais, desenvolvimento profissional e pessoal, contando com o recebimento de diversos apoios. Nesse sentido, expresso meus agradecimentos.

À FAPEMIG e à CAPES pela concessão da bolsa nos dois anos iniciais do período de doutorado, via Programa Mineiro de Capacitação Docente. Auxílio importante para a condução do estudo, a importação de bibliografias, a operacionalização da pesquisa de campo, a permanência em Belo Horizonte e Brasília e as viagens a São Paulo.

A todos os professores do CEPEAD, pelos ensinamentos, materiais compartilhados, incentivos e por proporcionarem diferentes oportunidades para o meu desenvolvimento como pesquisadora e docente.

Ao Dr. Antônio Luiz Marques, professor orientador, por acreditar em minha capacidade desde a entrada no programa de doutorado, pelas orientações realizadas e pela cortesia que balizou esta experiência.

Ao professor coorientador, Dr. Mozar José de Brito, pelo apoio, pela generosidade de seu tempo e por contribuir para o meu desenvolvimento neste período, motivos pelos quais terei sempre gratidão.

Aos professores participantes da comissão examinadora da tese, pela disponibilidade e contribuições.

À professora Dra. Kelly César Martins de Paiva, em especial, pelas orientações no estágio docente durante o segundo semestre de 2014.

Aos membros e ex-membros do corpo diretivo da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), assim como aos seus funcionários e demais profissionais que em algum momento estiveram vinculados à história da escola. Meus agradecimentos pela permissão para acesso aos documentos, pelas entrevistas e informações repassadas. Também, pelos meses de interação em todos os setores pelos quais passei com apoio atencioso. Ressalto a presteza no atendimento recebido na Biblioteca Graciliano Ramos para a localização de bibliografias.

De modo muito especial, aos gestores públicos egressos da ENAP, pela gentileza em ceder parte de seu precioso tempo para as entrevistas, colaboração imprescindível para a pesquisa. Registro aqui a cordialidade, o respeito e a atenção com a qual sempre fui recebida por vocês, assim como nos diversos órgãos e setores da administração pública federal em Brasília. Também, às secretárias, pela busca de datas disponíveis nas agendas dos entrevistados e pelo empenho com os replanejamentos.

Aos colegas do doutorado e demais pós-graduandos com os quais convivi no CEPEAD, pelo compartilhamento de materiais, incentivos e os nossos grupos de estudos. Em especial, a Adriana Ventola Marra, Juliana Cristina Teixeira, Leonel Del Rey de Melo Filho, Luis Renato Junqueira, Nathália de Fátima Joaquim, Rogério Zanon da Silveira e Valéria da Glória Pereira Brito.

Aos colegas professores da Universidade Federal de Lavras (UFLA), pelo apoio que possibilitou minha saída para o treinamento, pelo incentivo e pela torcida verdadeira que recebi.

Aos técnico-administrativos da UFMG e da UFLA, pelo auxílio com os trâmites documentais nas secretarias, pelas orientações nas bibliotecas e com os processos de comutação bibliográfica. Em especial, à coordenação e secretárias do CEPEAD, pela cordialidade e presteza no atendimento ao longo de todos estes anos.

Ao Centro Maria Imaculada de Apoio à Jovem em Belo Horizonte, parte de um movimento que ocorre em diversos países que objetiva auxiliar as jovens e as trabalhadoras na construção de suas vidas: mulheres de luta e de paz. Durante o período de doutoramento, nesta moradia pude vivenciar experiências de acolhimento e respeito inesquecíveis. Agradeço às religiosas Irmãs Cristina, Ana, Socorro, Conceição, Dalva e Verônica, às funcionárias Delmira, Nilza, Rose, Iraci e Janaína e ao Pe. José Luís, pelos momentos de reflexão coletiva sobre solidariedade e a essência dos seres humanos.

Ao meu esposo, José Augusto, amor da minha vida, companheiro de lutas e de travessias, que me apoiou para que eu pudesse percorrer uma vida de estudos, seguir em frente, superar a saudade e as barreiras desse percurso. Seu olhar e palavras de paz foram fundamentais. Aos amados filhos, Stella e Arthur, que tiveram de conviver com minhas prolongadas ausências e constantes viagens, mas sempre acreditando que “um dia a mamãe virá para casa”. A vitória com o doutorado é também de vocês.

Ao meu pai Antônio César, à minha mãe Maria Aparecida e aos meus irmãos, Emerson, Franciole, Franciane e Fabrícia, pelo suporte e torcida carinhosa.

Ao senhor Márcio Augusto (*in memoriam*), que partiu durante o período do doutorado, e à senhora Maria Eugênia, por auxiliarem nos cuidados com os netos e pelo afeto que recebemos. Também agradeço ao José Márcio pelos momentos de apoio.

Ao “amigo irmão” Celso pelo importante auxílio durante todos os meses em que permaneci em Brasília para a coleta dos dados, pelas dicas sobre o cotidiano, sobre o transporte e pelo apoio com a moradia na capital federal. Em nome da família, agradeço pela sua solidariedade e disponibilidade.

À Natalie, por sua presença à distância.

À Maria Eunice, por sua disponibilidade em ouvir-me e com a qual compartilho a ideia de que podemos nos tornar pessoas melhores com as travessias.

Ao inesquecível professor Antônio João dos Reis, pelos primeiros incentivos à época do curso de graduação para que eu trilhasse a carreira docente e aprendesse o caminhar na pesquisa científica.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a Deus, pela proteção durante a construção desta tese, parte do meu projeto de vida.

“O caminho é de âmbito maior
Que a aparência visível do que está fora.”

Fernando Antônio Nogueira Pessoa
Poeta português (1888 -1935)

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo principal compreender como são interpretadas e vivenciadas a carreira e a aprendizagem dos gestores públicos federais egressos da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), privilegiando-se a fase de preparação em escola de governo e a posterior inserção na carreira pública. Foi defendida a tese de que os gestores públicos vivenciam a interconexão entre a carreira e a aprendizagem como um fenômeno constituído pelas dimensões objetiva e subjetiva, cujas interpretações dão origem a múltiplas percepções e significados sobre a carreira e o processo de aprendizagem a ela articulada. Como posicionamento ontológico, a realidade foi considerada como resultante das atividades humanas que a produzem e existente com a construção e interpretação dos sujeitos em sociedade, comportando uma constituição objetiva e subjetiva, admitindo-se esta transição. Sujeitos são aqueles que se fazem autores dos acontecimentos e que constroem significados (CHIZZOTTI, 2006). Como posicionamento epistemológico, a produção do conhecimento foi considerada como socialmente construída e advém da compreensão de fenômenos humano sociais. Os procedimentos metodológicos envolveram abordagem qualitativa, pesquisa documental, diário de campo e entrevistas conduzidas com trinta e três gestores públicos e outros sete profissionais que estiveram envolvidos com a história da ENAP. Foi realizada análise de conteúdo. Foram identificados componentes chave na estrutura da carreira: papel formal, abrangente e complexo; expectativas formais de papel e para aprendizagem do gestor público como transformador do contexto e solucionador de problemas; inserção e desenvolvimento associados ao mérito; avanço por promoção e progressão; múltiplos locais permitidos para o desempenho das atividades laborais; e mobilidade interna. A preparação para a carreira na ENAP está conectada aos planos governamentais de cada época e ao curso oferecido na escola de governo, revelado como um projeto em construção. Na ótica dos gestores públicos pesquisados, a carreira se trata: do exercício de um papel profissional que é abrangente, complexo e ambíguo; de oportunidade e dificuldade para a concretização da aprendizagem contínua; da construção de redes de relacionamento; da liberdade e do aprisionamento dos gestores públicos. Com referência ao curso preparatório da ENAP e também a partir do ingresso na carreira, os gestores públicos perceberam a ocorrência da aprendizagem formal, informal, pela interação social e com reflexões para a resolução de problemas. A interconexão conceitual e empírica revelada entre a carreira e a aprendizagem ainda permitiu o encontro de uma configuração híbrida para a carreira dos gestores públicos, pelas similaridades com as concepções sem fronteiras e proteana, somadas às características do formato tradicional. Com base na análise das dimensões objetiva e subjetiva, foi evidenciado que vivenciar a carreira é também se deparar com a ambiguidade e as contradições envolvendo o prescrito e as demandas individuais e coletivas dos gestores públicos.

PALAVRAS CHAVE: Carreira. Aprendizagem. Gestor público.

ABSTRACT

This research had the main objective of understanding how the career and learning of federal public managers, egressed in the Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), are interpreted and experienced. It was focused the preparation at government school and the subsequent immersion into public career itself. The thesis proposal is that public managers experience the interconnection between career and learning as a phenomenon composed by objective and subjective dimensions, of which interpretations originate the multiple perceptions and meanings of the career and the about how the learning process is articulated. As ontological stance, reality was considered a result of human activities, existing with the construction and interpretation of the subjects within society, encompassing objective and subjective constitutions, and admitting this transition. Subjects are event authors and build meanings (CHIZZOTTI, 2006). As epistemological stance, the production of knowledge was considered socially constructed, and derives from the understanding of human social phenomena. The methodological procedures involved a qualitative approach, documentary research, field journal and interviews conducted with thirty-three public managers and another seven professional involved with the history of ENAP. Content analysis was performed. Key components of the career structure were identified: formal, extensive and complex role; formal role expectations for the learning of the public manager as modifier of context and problem solver; beginning and career progression associated with merit; breakthrough by promotion and progression; multiple locations allowed for conducting labor activities; and internal mobility. The preparation for a career within ENAP is connected to the governmental plans of each period and to the course offered within: a project under construction. From the viewpoint of public managers investigated, the career is about the implementation of a role that is embracing, complex and ambiguous; opportunities and difficulties for substantiating the continuous learning; the construction of relationship networks; the liberty and also entrapment of public managers. Regarding the preparation course given by ENAP, and with the entry into the career, the public managers perceived the occurrence of formal and informal learning, by social interactions and with reflections for problem solving. The interconnection revealed between career and learning allowed the finding a hybrid configuration for the career, based on the similarities with boundaryless career and protean conception, added to the traits of the traditional format. Based on the analysis of the objective and subjective dimensions, it became clear that experiencing the career is also facing the ambiguity and contradictions involving the prescribed and the individual and collective demands of public managers.

KEYWORDS: Career. Learning. Public manager.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Contexto ao final do século xx: algumas mudanças e repercussões para as carreiras.....	32
QUADRO 2- Tipos de carreira e componentes centrais.....	47
QUADRO 3- Abordagens teóricas da aprendizagem e elementos constitutivos.....	57
QUADRO 4- Caracterização dos entrevistados do grupo EC.....	76
QUADRO 5- Caracterização dos entrevistados do grupo EGP.....	78

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Material de divulgação do primeiro concurso na ENAP relacionado à carreira.....	93
FIGURA 2- Imagem associada à carreira dos gestores públicos.....	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANESP	Associação Nacional dos Especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental
CEDAM	Centro de Desenvolvimento da Administração Pública
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
DAS	Direção e Assessoramento Superiores
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
ENA	<i>École Nationale d'Administration</i>
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
EPPGG	Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental
FONACATE	Fórum Permanente de Carreiras Típicas de Estado
FUNCEP	Fundação Centro de Formação do Servidor Público
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal
PRDAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PROIM	Processo Integrado de Mobilidade
SEGU	Sistema de Escolas de Governo da União

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
1.1	Objetivo geral.....	24
1.2	Objetivos específicos.....	25
1.3	Justificativas.....	25
1.4	Organização da tese.....	27
2	CARREIRA: FUNDAMENTOS E DIMENSÕES.....	30
2.1	Carreira: considerações iniciais e a vinculação com o contexto.....	30
2.2	Papéis como componentes das carreiras.....	35
2.3	Configuração da carreira tradicional e burocrática.....	39
2.4	Outras possibilidades para a apreensão da carreira.....	46
2.5	Dimensões fundamentais da carreira: objetiva e subjetiva.....	50
3	APRENDIZAGEM: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS PARA ANÁLISE.....	54
3.1	Resgate de abordagens sobre a aprendizagem.....	54
3.2	O adulto como aprendiz em transição.....	63
3.3	A aprendizagem em interlocuções com a socialização, os papéis e a carreira.....	66
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	71
4.1	Concepções fundamentais da pesquisa.....	71
4.2	Abordagem qualitativa.....	73
4.3	Os sujeitos da pesquisa.....	74
4.4	A coleta dos dados.....	79
4.5	A análise dos dados.....	83
5	ABORDAGEM HISTÓRICO-CONTEXTUAL DA CARREIRA E DA APRENDIZAGEM DOS GESTORES PÚBLICOS.....	86
5.1	A ENAP: criação, evolução e indicações como ambiente para aprendizagem.....	86
5.2	A carreira do gestor público: origem e dimensão objetiva.....	98
5.3	O curso para inserção na carreira oferecido na ENAP....	107
5.4	Considerações finais.....	113
6	CARREIRA E APRENDIZAGEM SOB A ÓTICA DOS GESTORES PÚBLICOS.....	117
6.1	Olhares sobre a ENAP: ambiente para aprendizagem e inserção na carreira.....	117

6.1.1	A criação da carreira: incidente crítico e aprendizagem.....	118
6.1.2	A preparação para a carreira na ENAP: outras indicações sobre o processo de aprendizagem.....	122
6.1.3	Tipos de reflexão para a resolução de problemas.....	127
6.2	A carreira: repertório de significados e mediadora da aprendizagem.....	129
6.2.1	Carreira como papel: entre o consenso e a ambiguidade.....	129
6.2.2	Carreira como oportunidade para aprendizagem contínua...	134
6.2.3	Carreira como relacionamento.....	140
6.2.4	Carreira como liberdade e aprisionamento.....	143
6.3	Considerações finais.....	151
7	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES FINAIS.....	154
	REFERÊNCIAS.....	163
	APÊNDICES.....	183
	APÊNDICE A- Carta de apresentação.....	184
	APÊNDICE B- Roteiro semiestruturado para entrevista sobre componentes histórico-contextuais (GRUPO EC).....	185
	APÊNDICE C- Roteiro semiestruturado para entrevista sobre a carreira e a aprendizagem dos gestores públicos (GRUPO EGP).....	186
	APÊNDICE D- Termo de consentimento livre e esclarecido para entrevista gravada.....	189
	APÊNDICE E- Termo de consentimento livre e esclarecido para entrevista não gravada.....	191
	ANEXOS.....	193
	ANEXO A- Parte da infraestrutura da extinta FUNCEP e da atual ENAP em Brasília, DF.....	194
	ANEXO B- Rede de escolas de governo: distribuição por estados no Brasil.....	195
	ANEXO C- Carreira: correspondência da comissão de representantes da 1ª turma- ENAP.....	196

1 INTRODUÇÃO

A interconexão conceitual-empírica entre carreira e aprendizagem é o tema central desta tese de Doutorado em Administração. Mais precisamente, buscou-se apreender como a carreira e a aprendizagem são interpretadas e vivenciadas por gestores públicos egressos da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Sustenta-se a tese que estes vivenciam a referida interconexão como um fenômeno constituído por duas dimensões, uma objetiva e outra subjetiva, cujas interpretações em torno delas dão origem a múltiplas percepções e significados, acerca da carreira e do processo de aprendizagem a ela articulada.

Privilegiou-se investigar a carreira e a aprendizagem dos gestores públicos. A vinculação formal destes sujeitos a uma carreira segue uma orientação estatutária e legal, além de estar demarcada no contexto para aqueles que foram aprovados em concurso público, como egressos da ENAP e considerados especialistas em políticas públicas e gestão governamental (EPPGG). São vinculados a uma carreira de mesmo nome para o exercício funcional que a eles corresponde, com papel e atribuições presentes em regulamentação específica (BRASIL, 2009a; 2009b). São também conhecidos como “gestores”, “gestores governamentais”, “gestores de Estado”. De acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) que está vigente em todo o território nacional, os EPPGGs estão classificados como gestores públicos, sendo esta a denominação utilizada para uniformizar sua nomenclatura e a referência a estes sujeitos¹. Estes servidores públicos foram escolhidos por exercerem relevantes atribuições direcionadas ao desenvolvimento do País (BRASIL, 1989a; 1989b; 2004; 2009a; 2009b; ENAP, 1988; 1993) e por estarem vinculados a uma carreira pública que congrega alguns componentes mais incomuns, tal como a exigência de preparação prévia em escola de governo para a inserção na carreira.

¹Classificação e documento orientador do Ministério do Trabalho e do Emprego que contou com a participação de pesquisadores da Unicamp, UFMG e Fipe/USP em sua construção, aprovada para uso em todo o território brasileiro pela Portaria Ministerial 397, de 9 de outubro de 2002.

Cabe ressaltar que há um debate em curso na literatura acerca da existência ou não de carreiras no setor público². Esse debate se pauta, em parte, pelo entendimento de que em sua extensão técnica, geralmente, não são apresentados os mesmos componentes ou dinamismo que são detectados em configurações de carreiras no setor privado. Assim, não seriam carreiras e sim cargos (MARIA, 2000; MOREIRA; LUCIO, 2010). Em que pese a propriedade dessa crítica, entende-se que as carreiras no setor público podem revelar especificidades e, inclusive, contornos mais restritivos ou menor flexibilidade em sua estrutura, mas isso é insuficiente para afirmar que sejam inexistentes (BERGUE, 2010; SALLES; NOGUEIRA, 2012; OLIVEIRA, 2013). Soma-se a isso o argumento de Larsen e Ellehave (2000), para os quais predefinir a existência de dois grupos de indivíduos, aqueles que têm uma carreira e aqueles que não têm, é artificial e inapropriado. Ao serem investigadas as experiências vividas e as interpretações dos servidores públicos, eles podem reconhecer que possuem uma carreira, mesmo diante de restrições estruturais assinaladas no contexto.

Portanto, a carreira deve ser abordada sob duas dimensões que a constituem, uma objetiva e a outra subjetiva. Na dimensão objetiva, o foco são os componentes que indicam sua extensão técnica, que a tornam externamente visível englobando normas, legislações, critérios para recrutamento, seleção, desenvolvimento e remunerações. Enfim, referem-se à estrutura e rotinas, impostas ou não e que fazem parte das políticas de gestão (GUNZ, 1989; ADAMSON; DOHERTY; VINEY, 1998; LONDON; STUMPF 1982). Na dimensão subjetiva, ocorre a análise das concepções que os indivíduos têm sobre a carreira, como eles as significam em suas vidas e quais são seus entendimentos sobre as orientações presentes no contexto. (KHAPOVA; ARTHUR; WILDEROM, 2007; INKSON, 2007). Com efeito, a carreira pode ser entendida em sua dupla vinculação: pertence ao indivíduo que a vivencia e a interpreta, assim como está associada ao contexto, no qual é gerida e torna-se externamente identificável (INKSON, 2007; MAYRHOFER; MEYER; STEYRER, 2007). Para os propósitos da tese, entende-se o contexto como conceito

²Setor público conceituado como aquele que engloba órgãos, pessoas jurídicas e agentes que integram a Administração Pública (Di PIETRO, 2014).

abrangente, que considera desde o ambiente concreto no qual as pessoas vivem – como exemplos, uma instituição educacional (ENAP) ou os locais de trabalho nos quais os gestores públicos vivenciam experiências – até as sociedades, com seus fatores históricos, sociais, culturais e nas quais os indivíduos interagem (MAYRHOFER; MEYER; STEYRER, 2007; MERRIAM; CAFFATELLA; BAUMGARTNER, 2007).

Mesmo diante da existência das duas dimensões constitutivas da carreira, existem pesquisadores que preferem abordar exclusivamente a dimensão objetiva ou a subjetiva (DERR; LAURENT, 2004; WALTON; MALLON, 2004). No caso brasileiro, essas preferências também foram encontradas em estudos sobre as carreiras na administração pública. Na dimensão objetiva, podem ser destacados estudos que abordaram o contexto histórico e a estrutura das carreiras públicas (GRAEF; CARMO, 2008; DIAS, 2010; MOREIRA; LUCIO, 2010; SARAIVIA, 2012) e da carreira do gestor público (GRAEF; CARMO, 2008; MARTINS, 2010; MONTEIRO, 2013). Na dimensão subjetiva, o foco é o exame das interpretações dos servidores públicos sobre as carreiras, tal como o estudo conduzido por Silva, Balassiano e Silva, (2014) e das percepções de gestores públicos egressos da ENAP sobre a carreira (CHEIBUB; MESQUISTA, 2001).

Cabe esclarecer que as dimensões objetiva e subjetiva da carreira possuem uma inerente dualidade, elas coexistem e são interdependentes (KHAPOVA; ARTHUR; WILDEROM, 2007). Portanto, nessa tese é seguida uma perspectiva que se soma àqueles autores que defendem a relevância e a pertinência de considerar ambas as dimensões (LARSEN; ELLEHAVE 2000; WALTON; MALLON, 2004; KHAPOVA; ARTHUR; WILDEROM, 2007; GUEDES, 2012; NICOLINI, 2007; GREENHAUS; CALLANAN; GODSHALK, 2010; SANTOS, 2012). Dessa maneira, é priorizada uma abordagem mais integrada e abrangente que contribui para elevar o potencial analítico do estudo.

Ressalte-se que foram identificados esforços de pesquisa com abordagem mais integrada sobre a carreira dos gestores públicos, envolvendo, em diferentes combinações, a análise do contexto, da estrutura da carreira e as interpretações destes sujeitos. Nesse sentido, merecem destaque as teses produzidas por Nicolini

(2007), Guedes (2012) e Santos (2012) que examinaram a interpretação dos gestores públicos egressos da ENAP pesquisando, respectivamente: a) a aprendizagem; b) a estrutura da carreira e o contexto político-institucional; c) as competências e componentes da estrutura da carreira. Igualmente, pode ser mencionada a dissertação de Maria (2000) que abrange a trajetória da carreira, com foco no contexto e nas percepções de gestores públicos. Não foi encontrado um estudo com ênfase nas duas dimensões da carreira, considerando a abordagem metodológica aqui utilizada que incorpora a *Matriz Realidade Desejo*.

Ao afastar de uma concepção reducionista, a tese proposta fundamenta-se em uma abordagem que considera aspectos objetivos e subjetivos relativos à carreira em sua interconexão com o processo de aprendizagem dos gestores públicos. Abordar a dimensão objetiva da carreira permite o estudo de sua extensão técnica delineada no contexto, em outras palavras, a estrutura da carreira dos gestores públicos e as expectativas formais de aprendizagem. Por sua vez, ao serem consideradas as subjetividades, é permitido examinar as interpretações e as experiências vividas pelos indivíduos e que contribuem para que seja desvelada a faceta menos nítida da carreira dos gestores públicos. Ainda, como argumentam Larsen e Ellehave, (2000), Hall (2000); agregar a dimensão subjetiva possibilita estudar as interconexões da carreira com temas na área do comportamento humano, tal como a aprendizagem.

Para tanto, concorda-se com o conceito de carreira proposto por Larsen e Ellehave (2000). Os autores defendem que ela deve ser compreendida com base em duas dimensões, objetiva e subjetiva que são complementares e indissociáveis. A carreira refere-se a um processo, é derivada de contextos, está articulada a eventos – incidentes críticos ou não –, atividades e situações ao longo da vida dos indivíduos, com a criação de significados para o passado, o presente e o futuro e a aprendizagem que pode ser revelada como processo interconectado a ela. A carreira não se trata de algo estático, mas de um fenômeno em contínua construção e interconectado à aprendizagem dos indivíduos.

Quanto à aprendizagem, em sua gênese, trata-se de uma categoria propriamente humana e, assim, são as pessoas que aprendem (NUNES; SILVEIRA, 2009). Como um processo, não está delimitado a ambientes institucionais-formais, ou somente a

cursos ou treinamentos estruturados, como aprendizagem formal. Ela também pode ser indicada em outros momentos e ambientes nos quais as pessoas vivem, por exemplo, quando realizam suas atividades laborais, envolvendo situações informais e de interação (HALL, 2002; MERRIAM, CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007). A aprendizagem deve ser compreendida considerando o contexto do indivíduo, reconhecendo sua interação com o ambiente sociocultural e aquilo que assinala ter aprendido, como conteúdo da aprendizagem, descrito como conhecimentos, habilidades e modos de agir para lidar com desafios ao longo da vida (ILLERIS, 2013), o que inclui aqueles relacionados à carreira.

Sobre a articulação entre a carreira e a aprendizagem, ainda pode-se destacar que:

- a) Em determinadas configurações de carreira, a aprendizagem consiste em um elemento constitutivo-chave cujas interpretações dos indivíduos podem ser reveladoras de tipos, tais como a carreira sem fronteiras (ARTHUR; ROUSSEAU, 1996) e a proteana (HALL, 2002). Igualmente, pode contribuir para a configuração de carreiras híbridas (SULLIVAN; BARUCH, 2009).
- b) Abordar a dimensão subjetiva permite desvelar as concepções dos indivíduos sobre a carreira. Assim, mais do que uma sequência de posições ocupadas e estabelecidas nas organizações, a carreira pode emergir como um repositório de conhecimentos advindo de processos de aprendizagem vivenciados ao longo do tempo (ARTHUR, 1994; BIRD, 1996).
- c) Com a complexidade do mundo do trabalho e diante de contextos mais instáveis, os próprios indivíduos também passam a se responsabilizar pela busca e aproveitamento de oportunidades para que possam aprender ao longo do tempo. Para tanto, podem construir redes de relacionamento por meio das quais obtêm suportes para as carreiras e auxílio para a aprendizagem. Em suma, podem ser evidenciadas como estratégia de carreira (PARKER; ARTHUR, 2000; INKSON, 2007).
- d) A análise da carreira pode considerar experiências vivenciadas pelos indivíduos em diversos ambientes e em momentos anteriores ao efetivo

exercício de suas atividades laborais. Assim, podem ser consideradas as experiências vivenciadas em instituições preparadoras para o trabalho e para as carreiras (ADAMSON; DOHERTY; VINEY, 1998; GUNZ; PEIPERL, 2007; MAYRHOFER; MEYER; STEYRER, 2007), que podem se apresentar como ambientes para a aprendizagem (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007).

Em suma, se a carreira e a aprendizagem apresentam articulações, então como estas se apresentam, são vivenciadas e interpretadas pelos gestores públicos egressos da ENAP, é o que se busca desvelar com a realização da pesquisa.

Optou-se por um posicionamento ontológico em que se acredita que a realidade não é dada ou estanque, existindo com a construção e interpretação dos indivíduos em sociedade e comportando uma constituição objetiva e subjetiva, admitindo-se essa transição. Já para o posicionamento epistemológico, entende-se que o conhecimento é produzido como construção em sociedade, na interação entre as pessoas (BERGER; LUCKMANN, 1986). Gestores públicos se inserem na vida social, interpretando e interferindo na dinâmica da realidade, com base nas experiências que vivenciam ao longo do tempo e na sua compreensão da realidade, objeto de intervenção. Para a construção do conhecimento científico acerca de como a carreira e a aprendizagem são vivenciadas e interpretadas pelos gestores públicos, adotou-se uma abordagem qualitativa para a pesquisa.

Diante do exposto, foi estabelecido o seguinte **problema** de pesquisa: Como são vivenciadas e interpretadas a carreira e a aprendizagem por gestores públicos federais egressos da ENAP?

1.1 Objetivo geral

O objetivo central desta pesquisa foi apreender as experiências vivenciadas pelos gestores públicos enfatizando as dimensões objetiva e subjetiva da carreira e do processo de aprendizagem a ela inerente.

1.2 Objetivos específicos

- a) Caracterizar a carreira ocupada por gestores públicos, destacando os seus elementos contextuais e a sua dimensão objetiva.
- b) Identificar e analisar as expectativas de aprendizagem delineadas para os gestores públicos em relação ao curso de preparação ofertado pela ENAP e quanto à própria carreira.
- c) Analisar a interpretação e a vivência dos gestores públicos estudados, privilegiando os significados e percepções atribuídos à carreira e ao processo de aprendizagem.

1.3 Justificativas

O conhecimento produzido é pertinente, na medida em possui relevância acadêmica, institucional, social e pessoal.

Do ponto de vista acadêmico, a tese é relevante porque contribui para a produção de novos conhecimentos sobre a carreira e a aprendizagem dos gestores públicos, agregando ao conjunto de conhecimentos na área de Gestão de Pessoas. O alcance dos objetivos expressa o atendimento da necessidade de contínuas reflexões sobre as carreiras na contemporaneidade, e que envolvem o indivíduo, grupos e a área da Administração (HALL, 2002; INKSON, 2007). Balassiano e Costa (2012, p.1) ainda alertam sobre a necessidade de novos estudos sobre a carreira ao afirmarem que “poucos temas têm causado tanto impacto dentro da área de Gestão de Pessoas quanto o de carreiras. Seu significado, seu alcance e suas repercussões ainda constituem objetos de análise”.

Estudar a dimensão objetiva da carreira é necessário para se caracterizar e entender as mudanças na sua extensão técnica. Abordar a dimensão subjetiva permite desvelar uma faceta menos nítida: o processo de subjetivação dos gestores públicos quanto à carreira e acerca da aprendizagem a ela articulada. Possibilita, ainda, pesquisar interpretações dos respondentes quanto à estrutura da carreira, em que as orientações existentes podem ser por eles questionadas. Isso é particularmente relevante, visto que a carreira e as atividades laborais dos gestores públicos são também definidas por meio de construções estatutárias e legais, mas que estão sujeitas a (re)construções e (re)interpretações ao longo do tempo. Com efeito, são demandadas contínuas pesquisas para que sejam desveladas congruências ou disjunções entre o que é preconizado para a carreira e a aprendizagem e o que realmente ocorre na ótica dos próprios servidores públicos. É necessário apreender as concepções dos próprios indivíduos sobre suas experiências vividas (KILIMINK; CASTILHO; SANTÁNA, 2006; MARQUES; PEREIRA; MORAIS; ANDRADE, 2011; SILVA; BALASSIANO; SILVA, 2014).

Acerca da aprendizagem, é investigado como as pessoas vivenciam e interpretam estas experiências, constituindo uma opção que contribui para melhor entender a complexidade da carreira em sua vertente subjetiva (LARSEN; ELLEHAVE, 2000; KHAPOVA; ARTHUR; WILDEROM, 2007). Diante das transformações em curso na sociedade contemporânea, a demanda é contínua por estudos que envolvem a aprendizagem (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007), apontada como necessária na expansão da agenda de pesquisas sobre a dimensão subjetiva da carreira (KHAPOVA; ARTHUR; WILDEROM, 2007).

Do ponto de vista institucional, o conhecimento produzido é relevante, pois auxilia nas discussões para o aperfeiçoamento das práticas de gestão da carreira no âmbito da administração pública federal. Igualmente, os resultados podem auxiliar nas avaliações para futuros ajustes no curso oferecido na ENAP, diante das experiências vividas e da realidade desejada pelos gestores públicos. Tal contribuição no sentido da consolidação da ENAP como um ambiente para a aprendizagem, que incentive a reflexão e a sólida preparação para a carreira.

Do ponto de vista social, o conhecimento produzido favorece a compreensão da realidade vivida por gestores públicos e contribui para reflexões individuais e coletivas desses sujeitos sobre o cotidiano da carreira e da aprendizagem no setor público. São profissionais atuantes no Poder Executivo Federal e que possuem missão estratégica quanto à melhoria na prestação de serviços à sociedade brasileira e para o desenvolvimento do País (BRASIL, 2009a; 2009b).

Do ponto de vista pessoal, o conhecimento produzido também adere ao escopo das atividades (ensino, pesquisa e extensão) da universidade pública em que a autora está vinculada, contribuindo para promover reflexões e debates sobre a Gestão de Pessoas no setor público. Se, em um primeiro momento, este conhecimento alcança diretamente a formação de cidadãos nos cursos de graduação e pós-graduação em administração/administração pública oferecidos na instituição, com o passar do tempo, auxiliará na elaboração de outras pesquisas que tratem das carreiras no setor público, no delineamento de atividades de extensão e parceiras interinstitucionais.

1.4 Organização da tese

A organização textual é apresentada em sete capítulos, incluindo-se esta Introdução, destinados ao entendimento sobre a carreira e a aprendizagem dos gestores públicos.

Os capítulos **2** e **3** constituem o arcabouço teórico e no decorrer dos quais apresentam-se as relações entre a carreira e a aprendizagem. No capítulo **2**, desenvolvem-se cinco seções que reúnem as bases teóricas sobre a carreira, considerando: a) a sua vinculação ao contexto; b) os papéis como seus componentes; c) a configuração tradicional e burocrática; d) outras possibilidades para a sua apreensão; e) e a dupla dimensão fundamental da carreira, a objetiva e a subjetiva.

A seguir, em três seções do capítulo 3, a aprendizagem é abordada: a) a partir de um resgate de abordagens e perspectivas; b) com o adulto considerado um aprendiz em transição; c) em interlocuções com a socialização, papéis e a carreira.

No capítulo 4, apresentam-se os procedimentos metodológicos apropriados para a operacionalização dos objetivos da pesquisa e esclarecem-se os posicionamentos que orientaram a investigação, a abordagem qualitativa para a pesquisa, os sujeitos estudados, o processo de coleta dos dados, a forma de análise e as limitações metodológicas.

Os capítulos 5 e 6 destinam-se às análises dos dados e para as quais foram apresentadas considerações finais ao término de cada desses capítulos.

No capítulo 5, abordam-se a carreira e a aprendizagem dos gestores públicos a partir da reunião de componentes histórico-contextuais que contribuíram para que ambas fossem mais bem compreendidas. Para tanto, foram elaboradas quatro seções: a) a criação, a evolução e a indicação da ENAP como ambiente para aprendizagem; b) a origem da carreira do gestor pública e componente de sua estrutura ao longo do tempo; c) o curso para a inserção na carreira oferecido na ENAP. Foi permitido descrever e analisar a dimensão objetiva da carreira e como se configura o processo de aprendizagem pretendido para os gestores públicos. Tratou-se de um ponto de partida para o desenvolvimento da tese e que potencializou a compreensão sobre a carreira e a aprendizagem desses sujeitos.

No capítulo 6, procede-se a análise da carreira e da aprendizagem sob a ótica dos gestores públicos, visando apreender suas concepções em face das experiências vividas na escola de governo e com a posterior inserção na carreira. Foram identificados e analisados os significados atribuídos à carreira, examinadas as percepções sobre a dimensão objetiva e o processo de aprendizagem, com as experiências vividas na ENAP e a partir do ingresso na carreira como gestores públicos. As análises foram aglutinadas em duas seções principais: a) *Olhares sobre a ENAP: ambiente para aprendizagem e inserção na carreira*; b) *A carreira: repertório de significados e mediadora da aprendizagem*.

No capítulo 7, formulam-se as conclusões, procurando-se responder aos objetivos traçados em face ao problema proposto. Também se procede à apresentação de recomendações para o desenvolvimento de outros estudos e indicam-se as limitações da pesquisa.

2 CARREIRA: FUNDAMENTOS E DIMENSÕES

O objetivo deste capítulo é reunir contribuições teóricas para o estudo da carreira, apresentando fundamentos e dimensões que contribuem para o desenvolvimento da tese proposta. Para tanto, foram elaboradas cinco seções. Na primeira, são tecidas considerações iniciais sobre a carreira e sua vinculação ao contexto, o que contribui para potencializar o entendimento sobre ela. Na segunda, o papel foi situado como componente articulado a carreira. Na terceira, destaca-se o conceito de carreira tradicional, com aproximações identificadas com a concepção burocrática. Na quarta, consideram-se outras possibilidades apontadas na literatura para a apreensão da carreira, direcionando-a para novas configurações. Após estes fundamentos, na quinta seção, apresenta-se a dupla dimensão da carreira, evidenciando um caminho para estudos mais completos que envolvem o tema, e que refletem a opção adotada para o desenvolvimento da tese.

2.1 Carreira: considerações iniciais e a vinculação com o contexto

Carreira é um termo que se vincula a gestão e alvo de estudos nas Ciências Humanas e nas Ciências Sociais (ARTHUR; HALL; LAWRENCE, 1989; ORNSTEIN; ISABELLA, 1993; ADAMSON; DOHERTY; VINEY, 1998; GUNZ; PEIRPEL, 2007; LAWRENCE, 2011). Dentre as disciplinas que mais têm contribuído historicamente para os estudos, estão a Psicologia e a Sociologia, com abertura para exploração interdisciplinar (KHAPOVA; ARTHUR; WILDEROM, 2007; MOORE; GUNZ; HALL, 2007).

É um tema relevante para pesquisas na área da Administração. Balassiano e Costa (2012, p.1) argumentam que “poucos temas têm causado tanto impacto dentro da área de gestão de pessoas, quanto o de carreiras, seu significado, seu alcance e suas repercussões ainda constituem objetos de análise [...]”.

A palavra *carreira* é uma forma reconstituída do latim vulgar *carraria*, de *via carraria*, como “caminho de carros” (CUNHA, 2010). Como substantivo, também foi associada a campos de corridas de cavalos, e como verbo passou a indicar a ação de mover com velocidade. Até o final do século XVI, o substantivo ainda teve um sentido figurado de curso de ação, ininterrupto e rápido. Gradativamente, a palavra *carreira* associou-se ao curso da vida profissional e de emprego, às experiências pessoais e ao mundo do trabalho, com sentido de progresso e avanço alcançados pelos indivíduos (GUNZ; PEIRPEL, 2007).

Para Chanlat (1995), o termo *carreira* teve vinculação também ao contexto da sociedade industrial, capitalista e liberal no século XIX. Contrariamente à sociedade feudal, passaram a ser evidenciadas, as ideias de êxito individual, de promoção social e econômica, que contribuem para a abertura de perspectivas direcionadas a ascensão e a mobilidade social.

O autor sustenta que as carreiras estão articuladas a características presentes nas sociedades, e estabelece dois modelos basilares, o tradicional e o moderno. O primeiro é marcado por relativa estabilidade, e encontra sustentação em sociedades nas quais ocorre desigual acesso a instrução e a educação. Também está associado a ambientes organizacionais nos quais se privilegiam a hierarquia e contextos menos mutáveis que deem suporte a continuidade, e previsibilidade nas carreiras individuais. O segundo modelo está articulado à instabilidade, é conexo a contextos em que se valoriza, dentre outros fatores, a elevação do grau de instrução e a flexibilidade no trabalho (CHANLAT, 1995). Contexto que deve ser entendido como conceito abrangente, que pode se referir a ambientes nos quais as pessoas vivem, tais como os locais de trabalho ou instituições educacionais. Também se reporta às sociedades, com seus fatores sociais, culturais e históricos (MAYRHOFER; MEYER; STEYRER, 2007; MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007).

Com referência ao período pós-Segunda Guerra, podem ser destacadas algumas mudanças que sugerem repercussões para o entendimento e as configurações das carreiras (INKSON, 2007). No Quadro 1, sintetiza-se considerações que indicam a vinculação destas ao contexto mais amplo, no qual também são vividas. Em síntese, elas não são apenas dependentes de planejamentos individuais, encontram-se

também, articuladas ao contexto que as abrange, incluindo as organizações e a sociedade em geral.

Quadro 1 – Contexto ao final do século XX: algumas mudanças e repercussões para as carreiras

Natureza das mudanças	Repercussões
<i>Welfare State</i> , protecionismo e políticas de pleno emprego em diversos países, 1940-1980.	Carreira como segurança para as pessoas.
Organizações mais amplas e complexas.	Oferecimento de carreiras nas organizações e que podem proporcionar promoção individual.
Políticas econômicas orientadas para o mercado em diversos países a partir de 1980	Aumento do desemprego, exposição das carreiras aos ciclos econômicos
Reestruturação das organizações orientada para menores custos e maior eficiência	Demissões, desestabilização da carreira e transferências.
Mecanização, menor trabalho manual, mais serviços e trabalho administrativo.	Mudança nas estruturas ocupacionais, de trabalhos que utilizam mais força física para aqueles mais intensivos em conhecimento.
Sociedade em envelhecimento, maior longevidade.	Carreiras prolongadas.
Profissionalização de ocupações especializadas.	Estruturação e proteção nas carreiras vinculadas a qualificações exigidas e alcançadas pelos indivíduos.
Crescimento da tecnologia da informação.	Novas ocupações e carreiras baseadas na tecnologia da informação.

Fonte: Inkson (2007), com adaptações.

O contexto sócio-histórico pode sinalizar mudanças que afetam o planejamento e a configuração das carreiras *para* e *pelos* indivíduos. Assim, as carreiras podem ser abordadas em articulação às realidades sociais, econômicas ou políticas

(MAYRHOFER; MEYER; STEYRER, 2007; LAWRENCE, 2011). Enfim, como sintetizam Mayrhofer, Meyer e Steyrer (2007, p.215), “as carreiras são sempre carreiras no contexto”.

A carreira não se restringe a uma pessoa movendo-se em estruturas hierárquicas. Também sugere pertencimento aos indivíduos no contexto em que eles vivem. Alguns entendimentos podem ser mencionados ao considerá-la dentro e fora das organizações, de acordo com Hall (2002):

- *Carreira como profissão*: a carreira é associada a pessoas que possuem profissões, reconhecidas como carreiras pelo *status* adquirido.
- *Carreira como avanço*: sugere uma associação com progresso alcançado pelo indivíduo, mediante ascensão vertical em uma hierarquia, uma sequência de promoções, transferências laterais e maiores responsabilidades assumidas.
- *Carreira como funções e papéis ao longo da vida*: a carreira representa um processo que engloba as experiências que as pessoas vivenciam no decorrer do tempo, e que incorpora funções ou papéis no desempenho das atividades laborais.

A importância da vinculação da carreira às organizações indica uma separação conceitual entre *carreira* e *não carreira*. Ribeiro (2009), ao referenciar Super (1957)³, aponta essa divisão.

Primeiro, a *carreira* como uma estrutura no ambiente das organizações ou instituições públicas e privadas. O reconhecimento de se possuir uma carreira é endereçado aos indivíduos que nelas desenvolvem suas atividades laborais. Nestes ambientes, a carreira teria, então, sua existência e legitimidade social. Como sua estrutura é predefinida, sugere previsão para o futuro e contornos identificáveis.

³ Donald Edwin Super, *The Psychology of Careers*. New York: Harper, 1957.

Segundo, a *não carreira*, para aqueles que não trabalham nestes ambientes. Suas trajetórias no mundo do trabalho, geralmente, não são reconhecidas como carreiras. Envolve profissionais liberais ou autônomos, em que o foco está mais na construção do presente, em direção a um futuro não previsto.

Os indivíduos podem assumir a existência de uma carreira para si, sem necessariamente estarem vinculados a organizações. Concorda-se com Larsen e Ellehave (2000) quando alertam que pode ser artificial e inapropriada a distinção prévia entre dois grupos de indivíduos, o daqueles que têm uma carreira, e o daqueles que não a têm. Neste sentido, ressalta-se que, ao ser considerada uma abordagem que privilegia a interpretação, a carreira pode existir para o indivíduo, e possuir significados, independente de sua vinculação a determinada organização ou ocupação.

A carreira pode englobar vivências do indivíduo no contexto concreto do ambiente de trabalho, mas que não estão circunscritas a ele. Desse modo, podem ser consideradas experiências vivenciadas antes do efetivo exercício das atividades laborais e, assim, as instituições educacionais como articuladas às carreiras. Nestes ambientes, noções de desenvolvimento profissional e aprendizagens requeridas para as carreiras, podem ser abordadas (ADAMSON; DOHERTY; VINEY 1998; HALL, 2002; MAYRHOFER; MEYER; STEYRER, 2007).

Ratifica-se que a carreira possui dupla vinculação: com o contexto e com os indivíduos que realizam seus planejamentos e escolhas (INKSON, 2007; MAYRHOFER; MEYER; STEYRER, 2007). Desse modo, elas estão situadas no cruzamento entre histórias sociais, e a vida dos indivíduos (GRANDJEAN, 1981). Papéis, como componentes constitutivos das carreiras, também indicam essa dupla vinculação.

2.2 Papéis como componentes das carreiras

Os papéis permeiam a carreira ao longo da vida dos indivíduos (VAN MAANEN; SCHEIN 1979), e auxiliam na compreensão dos propósitos da vida profissional (INKSON, 2007). Eles também evidenciam orientações sobre como as pessoas devem se comportar, com indicações sobre o que é necessário e esperado como parte do exercício de suas funções, no presente e no futuro (MORRISON, 1993; INKSON, 2007). Em adição, podem conferir significado à vida das pessoas, e devem ser entendidos por meio de expectativas sociais e do próprio indivíduo (SUPER, 1980).

Embora os papéis possam ser externamente prescritos em diversos contextos, e forneçam orientações formais para o trabalho, assim como para o alcance de desempenhos nas carreiras, admite-se que eles são passíveis de questionamentos e mudanças. É limitada a afirmação de que os papéis são estáveis ou que refletem coesão grupal. Ratifica-se que eles devem ser considerados como mutáveis e passíveis de questionamentos, assim como comportam múltiplos significados. Cumpre esclarecer que significados podem ser influenciados pela estrutura social, contudo, sem que isso suplante a reflexão pelos seres humanos, e pela qual os significados são criados (GIDDENS; SUTTON, 2013). Diante disso, entende-se que os papéis

[...] se referem a posições mais ou menos institucionalizadas na estrutura social [...] papéis não são fixos [...] seu significado é negociado dentro de restrições estruturais em diferentes contextos socioculturais (ISOPAHKALA-BOURET, 2008, p. 69).

Nessa linha argumentativa, considera-se que aquilo que é inserido ou excluído como parte do conteúdo de um papel, advém não somente de normas sociais, mas também das demandas individuais (ASFORTH, 2008). A aquisição de informações para o desempenho de um novo papel no trabalho passa necessariamente por uma interpretação pessoal, sobre sua composição e sobre o que é relevante (ISOPAHKALA-BOURET, 2008). Os papéis podem ser definidos nos âmbitos

individual, coletivo, ou em instituições sociais, e são passíveis de alterações ao longo do tempo, envolvendo determinação e negociação entre as pessoas.

Como perfazem conjuntos de referências, os papéis também podem representar uma dificuldade para os indivíduos, quando eles não conseguem compreendê-los ou desempenhá-los de acordo com o que foi prescrito. Assim, podem ocorrer indagações sobre quais papéis as pessoas julgam ter no presente, quais buscam no futuro, como eles foram definidos e por quem. Entender que os papéis são partes constituintes das carreiras pode implicar reconhecer que cada trabalho pode envolver múltiplos papéis, e que estes, podem mudar ao longo do tempo, que são definidos pelo próprio indivíduo ou por outras pessoas nas organizações nas quais trabalham e em instituições sociais nas quais as carreiras estão incorporadas, e que os papéis contribuem para o processo de construção das identidades (INKSON, 2007).

Cabe esclarecer que, por vezes, papel e identidade são considerados termos intercambiáveis. Entretanto, é possível afirmar que eles não são sinônimos (CASTELLS, 2001; SIMPSON; CARROLL, 2008). Castells (2001) entende que são conceitos diferentes, sendo que as identidades constroem significados e os papéis são organizadores de funções que as pessoas devem desempenhar, mas que também são fontes de significado para elas. Por sua vez, Simpson e Carroll (2008), alertam para o fato de que papéis nunca se tornam identidades, contudo, participam como um dos mediadores do processo de construção identitária. Avanços são constatados no debate sobre papéis e identidades, ao ser entendido que, embora distintos, são conceitos que possuem vinculação. Nesse encaminhamento, vários autores (BIDDLE, 1986; VIEIRA; LIMA; PEREIRA, 2007; INKSON, 2007; ASFORTH, 2008; ISOPAHKALA-BOURET, 2008; SIMPSON; CARROLL, 2008) reconhecem a importância do papel como um dos componentes no processo de construção das identidades. Castells (2001) esclarece que papéis vinculados ao mundo do trabalho, servem para os indivíduos como uma base para a construção de suas identidades profissionais.

De acordo com Inkson (2007), dois outros conceitos que auxiliam no entendimento das carreiras são: as expectativas de papel, e ambiguidade de papel. As

expectativas de papel são componentes socioculturais que indicam o que é esperado em termos de comportamento presente e futuro, de indivíduos e grupos, que procuram definir papéis para si e entre si. Quanto à carreira, os papéis articulados ao exercício do trabalho podem incorporar expectativas tanto formais, tais como descrições para a ocupação de cargos, como expectativas informais, individuais e de outras pessoas (INKSON, 2007). Ambos os tipos de expectativas são também parte do contexto que envolve as carreiras. Ao referenciar o contexto, Cranton (1996) afirma que papéis podem evidenciar expectativas habituais sobre os indivíduos para o tempo presente e futuro, estando vinculados a processos de aprendizagem, e passíveis de questionamentos e reflexão pelas pessoas.

Sobre a ambiguidade associada ao processo de definição dos papéis para uma carreira, e no contexto do trabalho, expectativas podem ser diferentes, incompatíveis e não indicadas com clareza, gerando diversos entendimentos. Diante disso, pode surgir a ambiguidade de papel. Em outras palavras, dúvidas acerca da natureza do que deve ser feito: Qual é o papel? O que deve ser feito? Indagações podem surgir no processo de mudança de papéis ao longo da carreira, contribuindo para que sejam modificados ou abandonados pelos indivíduos. Papéis podem não ser aceitos da forma como foram prescritos, ou de acordo com expectativas formais, ou informais, presentes no contexto em que os indivíduos vivem (INKSON, 2007).

Diferentes posicionamentos dos indivíduos podem existir diante dos papéis exigidos para o desenvolvimento de suas atividades laborais nas carreiras (VAN MAANEN; SCHEIN 1979; INKSON, 2007). Considerando os ambientes de interação social e incluindo o setor público, Van Maanen e Schein (1979) destacam alguns posicionamentos dos indivíduos em relação ao papel: custodial, inovação no conteúdo do papel e inovação de papel.

O posicionamento custodial indica que não ocorrem indagações em relação ao conhecimento, às estratégias e às missões associados ao exercício do papel. São aprendidas as exigências substantivas do trabalho, as estratégias habituais para atender as exigências e as normas que circundam o papel. Tal posicionamento revela a aceitação do papel e o zelo pelo seu cumprimento.

O posicionamento da inovação no conteúdo do papel indica que o indivíduo pode se sentir desconfortável, sobre a base de conhecimentos exigidos para um determinado papel. As pessoas partem para um posicionamento que revela iniciativas para ajustes, para melhorias, ou mudanças nesta base de conhecimentos requeridos. Tais melhorias são feitas para tornar mais eficientes as ações pelas quais os objetivos são coletivamente procurados, mas sem que ocorram alterações em elementos constitutivos centrais dos papéis, tais como missão e objetivos. Geralmente são melhorias no *como fazer*, para uma maior racionalização das tarefas vigentes e na direção das metas a serem alcançadas.

O posicionamento da inovação de papel indica que um indivíduo pode procurar redefini-lo, procurando alterar a missão, os objetivos, e a maioria dos componentes centrais que o compõem. É evidenciada a rejeição da maioria das normas que governam a conduta e o desempenho esperados para o papel. Iniciativas do seu titular se direcionam para a redefinição dos objetivos para os quais esse mesmo papel funciona, o questionamento de suposições e as convenções estabelecidas, que podem também resultar em discordâncias com indivíduos mais experientes no exercício deste papel.

O ambiente de trabalho para o servidor público não tem sido marcado na contemporaneidade pela prevalência da estabilidade e previsibilidade. Isso possui repercussões para o papel a ser desempenhado, por vezes, conduzindo a dúvidas e indefinições sobre as funções que ele deve realizar e aprender. Essas incertezas, de um lado, podem representar uma série de desafios culturais e intelectuais para a compreensão e o desempenho do papel. De outro, podem favorecer a redefinição dos próprios papéis relacionados aos servidores públicos (PETERS, 2009). Pesquisa desenvolvida por Christensen (1991) com servidores públicos civis na Noruega apontou que de diferentes maneiras, estes indivíduos aprendem a conviver com as demandas conflitantes no trabalho e com a ambiguidade de papel.

Papéis variados são identificados *entre e para* eles, tais como o de administrador, ou o de gerente, o de assessor e o de negociador (PETERS, 2009; BOURGAULT; DORPE, 2013), sendo este último, relevante para o servidor público na

contemporaneidade, diante dos múltiplos desafios em suas atividades laborais, e que evidenciam a limitação do seu papel como somente um implementador de leis (PETERS, 2009). Assim servidores públicos podem assumir e desempenhar funções gerenciais.

Como afirma Chanlat (2000) o gestor se apresenta como figura de destaque em diversos tipos organizações, e com desafios a superar diante da complexidade das funções que dele são demandadas. Assim, pode ser considerada sua importância como agente de mudanças, em outras palavras, no papel de transformador da realidade que o circunda.

Além do papel como componente da carreira, são apresentadas na literatura, diferentes formulações sobre ela e sua dinâmica. Nesse sentido, contribuições serão apresentadas nas demais seções deste capítulo.

2.3 Configuração da carreira tradicional e burocrática

Na literatura sobre carreira são apontadas várias configurações e que expressam diferentes elementos que as caracterizam e, uma delas, é a carreira tradicional. Ela está estruturada para que seu ocupante alcance o avanço vertical, ascendente, linear e previsível (ADAMSON; DOHERTY; VINEY, 1998; BARUCH, 2004; 2006). Assim, com tal ascensão, podem ser proporcionados acréscimos na remuneração e a elevação do *status* (CHANLAT, 1995; BARUCH, 2004; COSTA; CAMPOS, 2012). Como complemento a tais características, neste formato considera-se o vínculo contratual formal de longo prazo (McKINLAY, 2002), com progressão preestabelecida em contextos mais estáveis (BARUCH, 2004).

A singularidade do ser humano, e as mudanças nos contextos que abrangem a carreira nas sociedades, imprimem desafios para a permanência deste formato tradicional, por demandar maior regularidade e previsibilidade para sua manutenção. Contudo, elementos característicos deste formato ainda existem na contemporaneidade (LARSEN; ELLEHAVE, 2000; BARUCH, 2006).

Em instituições governamentais podem ser oferecidos suportes para esta configuração de carreira, com a presença de uma estrutura composta por rotinas e normas preestabelecidas para a organização do trabalho, sublinhando a homogeneidade, e obscurecendo objetivos individuais. No setor público, componentes do formato tradicional de carreira ainda podem ser identificados (McDONALD; BROWN; BRADLEY, 2005; VALCOUR, BAYLIN; QUIJADA, 2007; SARAVIA, 2012). Compatibilizar objetivos ou características individuais, e metas organizacionais, trata-se de um desafio para a gestão de pessoas, sendo que esta harmonização é desejável, podendo ser entendida como uma oportunidade para a retenção de profissionais e a valorização da dignidade humana (MARTINS, 2012).

Ao discutir sobre tipos de carreiras nas sociedades, Chanlat (1995) descreve algumas características para o que considerou ser um tipo específico, a carreira burocrática. Neste formato, indica que o ingresso ocorre mediante a realização de concurso, com remuneração e vantagens formalmente definidas como seus componentes estruturais. A ela também podem estar associados atos legais, para representar distintas estruturas de cargos, organização, padrões de remuneração e desenvolvimento (MOREIRA; LUCIO, 2012).

Carreira pública é outra denominação para a qual são endereçados componentes estruturais semelhantes (SARAVIA, 2012). Ainda segundo este autor, em análise que realizou sobre estruturas de carreiras na administração pública federal, no caso brasileiro, foram constatados componentes do formato tradicional, contudo, justapostos a iniciativas para o alcance de maior flexibilidade nas movimentações dos servidores públicos, com atribuições mais genéricas para o exercício de suas atividades laborais, e permissão para atuarem em diversos órgãos. Marconi (2004) assevera sobre as restrições para a mobilidade interna de servidores públicos, em razão de atribuições muito específicas de seus cargos. Já com atribuições mais amplas, segundo o autor, pode ser promovido o enriquecimento do trabalho, facilitada a troca de conhecimentos entre os servidores e a mobilidade.

Perspectivas de desenvolvimento profissional podem ser mais restritas em carreiras no setor público (SALLES; NOGUEIRA, 2012; MOREIRA; LUCIO, 2012). Bergue

(2010) argumenta que neste setor a carreira pode evidenciar menor dinamismo e mais restrições em relação ao setor privado. Autores apontam que há restrições presentes na estrutura da carreira para os servidores públicos (BERGUE, 2010; SALLES; NOGUEIRA, 2012; SARAIVA, 2012), contudo, isso é insuficiente para afirmar que inexitem carreiras para os indivíduos.

A vinculação entre os conceitos de carreira e burocracia tem sido debatida na literatura, ao ser considerado que preceitos burocráticos poderiam dificultar o alcance de maior flexibilidade e dinamismo na configuração das carreiras (ADAMSON; DOHERTY; VINEY, 1998). Max Weber não é mencionado de forma direta na literatura sobre carreiras e Moore, Gunz e Hall (2007) argumentam que o referido autor descreveu algumas características da burocracia que podem caracterizá-las.

Na obra *Economia e Sociedade*, o autor discute, dentre outras formas de dominação, a de natureza racional legal, que se vincula a alguns aspectos constitutivos da burocracia. Ela auxilia no delineamento de um tipo de carreira estruturada com base em ascensão hierárquica, com a valorização da impessoalidade, do formalismo e profissionalismo de seus ocupantes (WEBER, 2009). Algumas considerações feitas por este autor se assemelham aos elementos constitutivos da carreira tradicional. Em sua proposta o autor indica que:

- A carreira se refere a uma composição de cargos com regimes de remuneração de acordo com a ordem hierárquica das autoridades, desde cargos inferiores, menos importantes e menos bem pagos, até os superiores. Efetuar essas transições está associado ao entendimento da carreira como um percurso entre cargos.
- Todas as atividades oficiais especializadas pressupõem um intenso processo de instrução acerca das regras gerais para o trabalho. Tais regras, mais ou menos fixas, e mais ou menos abrangentes, podem ser aprendidas por funcionários estatais.

- O cargo requer formação e treinamentos fixamente prescritos, assim como exames específicos como pressupostos para nomeação. Mediante treinamento, podem ser alcançados padrões exigidos.
- Existem competências oficiais ordenadas mediante regras estatuídas, pactuadas ou impostas, com abrangência variável, mais ou menos fixa. Devem ser estabelecidos os deveres e direitos oficiais que orientam a contratação de pessoas com qualificação regulamentada.

Com a aceitação e a aprendizagem de preceitos racionais-legais exigidos, a carreira se justificaria no exercício do dever para a ascensão e transição hierárquica entre cargos, e assim, é apontada a *carreira como segurança* para o funcionário. É indicada a ênfase na formação especializada também servente para compor grupos no Estado com competência técnica. Configura-se, neste sentido, o profissional especializado para este formato de carreira, historicamente construído como um tipo ideal (MOORE; GUNZ; HALL, 2007; WEBER, 2009).

Ao problematizarem a carreira burocrática, Gowler e Legge, (2004) identificaram a ocorrência de uma retórica de controle nesta configuração, com a evidência de temas tais como: “Hierarquia”, “Adesão”, “Realização” e “Responsabilização”. Nessa linha argumentativa, Costa e Campos (2012) afirmam que, realçadas as necessidades de controle social e gerencial, a carreira se torna um meio para o alcance de consenso e eficiência.

A instrumentalização do ser humano pode ser provocada com a exigência de adaptação de cada indivíduo a normas, regras e processos (PAGÈS *et al.*, 1987; GAULEJAC, 2007). Na configuração tradicional e na burocrática, pode surgir a concepção da *carreira como aprisionamento*, diante da estrutura regida por regras e normas mais inflexíveis, contribuindo para restringir a mobilidade e a liberdade dos indivíduos (PAGÈS *et al.*, 1987; INKSON, 2007). Essa interpretação não é incomum nos estudos, como assevera Inkson, (2007), mas o autor adverte que isso não permite generalizar que esse “confinamento” seja percebido como totalmente negativo pelos indivíduos, pois, pode também estar associado à obtenção de segurança que eles se dispõem a alcançar, representada por remuneração a obter,

ou garantia de permanência na organização ou local de trabalho específico que desejam.

A carreira entendida como aprisionamento também evidencia uma ruptura na compreensão de que ela apenas encerra percepções positivas, ou que esse entendimento seja o que a define por completo. Adverte-se que ela pode evidenciar experiências negativas para os indivíduos, com desapontamentos, desvantagens e perdas, por exemplo, quanto à mobilidade na carreira (VARDI; KIM, 2007).

A carreira pode revelar uma contradição entre o desejo do indivíduo em controlar as finalidades do seu trabalho, e seguir a política de gestão de pessoas que combina restrições e autonomia. Essas políticas são processos de mediação pluridimensionais, como explicam Pagès *et al.* (1987):

- No nível econômico, são gerenciadas as vantagens concedidas em contraposição ao trabalho.
- No nível político, são assegurados o controle da conformidade, a pressão pela homogeneidade e as regras, normas e princípios orientadores para decisão dos grupos ou dos indivíduos.
- No nível ideológico, representam valores a serem considerados pelos indivíduos no trabalho que realizam, por exemplo, a eficácia e a eficiência.

Por meio das políticas de gestão de pessoas, pode ocorrer um processo de canalização de energias dos indivíduos para a carreira, e do máximo de esforço individual em força de trabalho. A partir do momento em que o indivíduo deseja fazer sua carreira, isso pode levá-lo a ter de se encarregar das contradições que vivencia em relação ao trabalho, e para nela se desenvolver: de um lado, as políticas de gestão de pessoas com pressões para conformidade, padronização e consenso, determinando cargas de trabalho e sua complexidade; de outro, os indivíduos, com seus desejos por autonomia e liberdade (PAGÈS *et al.*, 1987). Independentemente do contexto, seja em uma instituição educacional ou no ambiente em que são

desenvolvidas as atividades laborais, existem normas, regulamentações e, em alguma medida, a possibilidade de autodireção dos indivíduos. Chanlat (1996) defende que os indivíduos possuem alguma autonomia, pois o controle sobre eles e sobre suas atividades não é sempre completo, absoluto ou homogêneo.

Tensões entre a demanda por controle social e a necessidade de liberdade pessoal podem ser manifestas, considerando as atividades humanas nas sociedades (WEBER, 2009; PAGÈS *et al.*, 1987). Nessa direção, ressalta-se que os papéis a serem desempenhados pelas pessoas são compostos por expectativas da sociedade, acerca de comportamentos individuais, e podem se apresentar como dispositivos que limitam o livre arbítrio (TEIXEIRA; SALOMÃO; NASCIMENTO, 2014). Mesmo que a organização do trabalho seja definida com instruções e procedimentos claros, pode ocorrer uma discrepância entre o prescrito e a realidade concreta. Como o trabalho não se restringe a atividades desempenhadas, mas também se refere a relações sociais, trabalhar pode envolver negociações entre quem o organiza e quem o faz (DEJOURS, 2004).

Não deve ser assumido de maneira definitiva e generalizada, que as carreiras amplamente evoluíram para estruturas que geram maior flexibilidade aos indivíduos (McDONALD; BROWN; BRADLEY, 2005; BARUCH, 2006), ou que resultem no certo alcance de repercussões individuais positivas com esta característica. A mobilidade e a flexibilidade permitidas na estrutura de uma carreira não são necessariamente acompanhadas por maior liberdade, autonomia e emancipação pessoal (CHANLAT, 1995; BARUCH, 2006; SENNETT, 2008).

Indivíduos podem ter autonomia, mas não é, em regra, sempre completa, pois, ela pode ser limitada e controlada por meio da política de gestão de pessoas e, dessa maneira, sugerir a existência de uma autonomia que é controlada (PAGÈS *et al.*, 1987). A autonomia também pode se revelar como outorgada (ROSENFELD, 2004) ao ser prevista em normas e legislações no contexto que envolve as vidas dos indivíduos e, assim, também repercutir nos processos decisórios em suas atividades laborais. Limitações sobre a autonomia dos indivíduos também podem ser reveladas no setor público (BERGUE, 2010).

As condições para o ingresso na carreira ou organização podem ser regulamentadas, restritivas e excludentes. Podem refletir o ideal de “uma situação exemplar”, em que a carreira se caracteriza por uma realidade de competição e concorrência, e aquele escolhido, considerado como que entrando para uma elite, para quadros de alto potencial. A política de gestão de pessoas pode funcionar também como um reforço para que a carreira seja uma luta individual, em direção à produtividade, associada a objetivos econômicos, de sucesso e reconhecimento (PAGÈS *et al.*, 1987).

O alcance da monopolização do saber pelo indivíduo pode levá-lo a conseguir maior mobilidade na carreira, mesmo diante de condições mais restritivas, por meio do conhecimento acumulado, e do conjunto de experiências que ele vivenciou ao longo do tempo (CHANLAT, 1995). Essa monopolização do saber pode culminar com a percepção da carreira como destinada a determinados grupos que detêm o conhecimento especializado, *expertise* e, assim, com *status* adquirido (CHANLAT, 1995; LARSEN; ELLEHAVE, 2000). Nesse sentido, o avanço na carreira não está totalmente dependente de uma progressão automática entre níveis hierárquicos, mas também, pode incorporar a valorização de uma especialização reconhecida; em outras palavras, uma cultura de especialistas (CHANLAT, 1995).

Argumenta Evans (1996) sobre a necessidade de um olhar mais atento sobre a construção das carreiras na contemporaneidade. Podem emergir configurações não lineares, predeterminadas ou previsíveis, mas sim, emergentes e construídas. Não representam tanto a imagem de uma escada associada à carreira tradicional, podem assumir a forma alternativa de uma espiral, com movimentos em ziguezague, com múltiplos cargos e funções ocupadas com distintas responsabilidades, amplitudes e complexidades. Essa variação de oportunidades pode favorecer o desenvolvimento dos indivíduos, tanto como especialistas com seu *expertise*, quanto como generalistas, com sua visão abrangente.

Com o intuito de apreender a variabilidade e a complexidade das carreiras outras possibilidades podem ser consideradas além da configuração da carreira tradicional e burocrática.

2.4 Outras possibilidades para a apreensão da carreira

A partir da segunda metade do século XX, a concepção de carreira passou por extenso desenvolvimento (KILIMNIK, 2000), e se tornou um assunto que despertou interesse crescente dos pesquisadores (LAWRENCE, 2011).

As carreiras têm abertura para se tornarem mais diversas e flexíveis e, também, sugerem pertencimento aos indivíduos (BARUCH, 2004). Portanto, outros conceitos foram desenvolvidos, nos quais as iniciativas pessoais e a valorização de elementos internos aos seres humanos, tal como a aprendizagem, são consideradas como algumas das características destas propostas (QUADRO 2).

Dentre os tipos de carreira, a proteana revela como um de seus aspectos definidores, a prioridade para a autodireção, no sentido da busca de preenchimento de objetivos, valores e expectativas dos indivíduos, assim como é atribuída importância à aprendizagem contínua. Para o alcance de suas prioridades, os indivíduos passam a requerer flexibilidade e autonomia para o gerenciamento da carreira (ARTHUR, 1994; HALL, 2002).

As carreiras sem fronteiras consistem em fenômeno multifacetado e se relacionam à noção de transposição de limites. Essas fronteiras podem ser consideradas como a existência de limites objetivados, com contornos identificáveis, delimitando, por exemplo, uma organização, um departamento ou setor (ARTHUR; ROUSSEAU, 1996). Desse modo, a mobilidade experimentada pelo indivíduo é usualmente utilizada como um critério para definir as carreiras sem fronteiras. Cabe esclarecer, como ressalta Malvezzi (1999), que as movimentações que cada indivíduo faz são estimuladas por múltiplos fatores, de ordem psicológica, profissional e econômica e, inclusive, por uma percepção de marginalização ou estagnação.

A falta de clareza quanto às atribuições e deveres no trabalho contribui também para a caracterização de uma carreira como sem fronteiras, exatamente pela indefinição destes limites (MINER; ROBINSON, 1994). A existência ou não de fronteiras e sua permeabilidade, assim como a capacidade para realizar as transposições, estão

submetidas à interpretação dos próprios indivíduos, que podem considerá-la como mais abrangente, como possibilidades abertas (ARTHUR; ROUSSEAU, 1996).

Quadro 2 – Tipos de carreira e componentes centrais

Autores / data	Tipo de carreira	Componentes centrais
Hall (2002)	Carreira proteana	Indivíduos prezam a flexibilidade, autonomia, autodireção na carreira, acreditam na aprendizagem contínua.
Briscoe e Hall (2006)	Carreira proteana (reconceitualizada)	Deve ser considerada como impulsionada por valores e para a qual indivíduo possui autodireção.
Arthur e Rosseau (1996)	Carreira sem fronteiras	Foco nas oportunidades de carreira que superam a relação contratual com um empregador. O indivíduo é mais independente do que dependente de um arranjo tradicional de carreira.
Sullivan e Arthur (2006)	Carreira sem fronteiras (reconceitualizada)	Diferentes níveis de mobilidade, física e psicológica
Greenhaus, Callanan e DiRenzo (2008)	Perspectiva sem fronteira nas carreiras	São consideradas a mobilidade multidirecional, as competências, a orientação proteana e que podem ter resultados positivos e negativos
Mainiero e Sullivan (2005)	Modelo de carreira caleidoscópica	Foco na conjugação dos parâmetros de autenticidade, equilíbrio entre demandas de trabalho e não trabalho, assim como mudanças que estimulam avanços na carreira

Fonte: Sullivan e Baruch (2009), com adaptações.

Esta configuração de carreira ainda pode ser identificada mesmo com profissionais que não realizam mobilidade física. Trata-se de uma mobilidade de natureza psicológica, com as adaptações a novas circunstâncias no ambiente de trabalho,

diante de relações profissionais com novos colegas, novas expectativas e experiências vivenciadas, enfim, circunstâncias que demandam adaptações pessoais (VELOSO; DUTRA, 2010).

Arthur (2003) sintetiza que as pessoas podem obter benefícios nas carreiras em dois sentidos: aqueles benefícios que são portáteis, que elas levam consigo, independentemente do local para o qual se movem, denominados como “benefícios sem fronteiras”; e aqueles que podem estar restritos a uma ocupação, emprego ou local específico, chamados de “benefícios delimitados”. O autor cita como benefícios sem fronteiras, por exemplo: habilidades e conhecimento, redes de relacionamento aprimoradas ou reforçadas, autoconfiança, crescimento pessoal, pontos de vista mais abrangentes, e habilidades de comunicação. Por sua vez, os benefícios que podem estar delimitados a um emprego, ocupação ou local podem ser: remuneração, prazer, segurança e apoio, vida social, autonomia e satisfações de trabalho específicas.

As carreiras sem fronteiras demandam do indivíduo aprendizagem contínua e o desenvolvimento de competências, quais sejam: primeiro, saber por quê – voltado para os motivos que justificam o trabalho das pessoas, envolvendo valores e interesses; segundo, o saber com quem – refere-se a conhecer pessoas com as quais desenvolverá seu trabalho, envolvendo colegas, mentores, família e amigos; terceiro, o saber como – diz respeito ao conhecimento sobre forma como se trabalha, abrangendo as habilidades e a *expertise*. Todos estes saberes estão ancorados em relações interpessoais (ARTHUR, 2003) e na construção de redes pelos profissionais (INKSON, 2007).

Como um conceito emergente nos estudos sobre carreira, e que reafirma necessidade de contínuas pesquisas, aponta-se o da *carreira híbrida*, que mescla componentes de distintos tipos (SULLIVAN; BARUCH, 2009). Silva, Balassiano e Silva (2014) demonstraram que, embora ocorram componentes estruturados para a carreira no setor público, são encontradas evidências de iniciativas pessoais dos servidores. Esses autores indicaram a existência do *burocrata proteano* no setor público, como aquele que consegue articular uma relativa autonomia e independência na gestão de sua trajetória profissional, e busca de maneira constante conhecimentos, relações, recursos e novos trabalhos. Assim, mesmo em

um panorama de carreira com propriedades estruturais mais inflexíveis, os indivíduos também buscam seus próprios objetivos de desenvolvimento.

A necessidade de aprendizagem ininterrupta pode contribuir para que a carreira seja associada a um repositório de conhecimentos (ARTHUR, 1994). Na contemporaneidade, a imprevisibilidade das carreiras e dos papéis no trabalho pode demandar novos, amplos e mais diversos conhecimentos. Diante disso, os indivíduos podem construir redes de relacionamento pessoais e profissionais, nas quais podem ocorrer processos colaborativos e aprendizagens, troca de informação, resolução de problemas, e a busca de recursos diversos entre as pessoas (INKSON, 2007; ARTHUR, 2008).

Assumindo que a carreira pertence ao indivíduo e que ele também a vivencia em contextos diversos nos quais interage, alarga-se o potencial analítico sobre a carreira, ao ser incorporada uma perspectiva social para seu entendimento. Inkson (2007, p.192) afirma que, apesar da carreira ser costumeiramente conceitualizada como um projeto individual, “torna-se claro que é impossível separar qualquer carreira do contexto social no qual é conduzida”. Explica o autor que, por meio de encontros sociais, podem ser favorecidas colaborações entre os indivíduos para os planejamentos e decisões que envolvem as carreiras, assim como para novas aprendizagens com essas interações. Encontros sociais podem culminar em relacionamentos de longo prazo, que permitem aos indivíduos influenciarem uns aos outros, com potencial para estabelecerem uma base contínua para uma mútua aprendizagem em suas carreiras e em redes com membros definidos.

A carreira pode ser associada à participação dos indivíduos em múltiplas redes, nas quais podem ser construídos significados, discutidos temas diversos relacionados ao contexto, definidas e desenvolvidas prioridades sobre vida profissional de seus membros, e favorecidas novas aprendizagens. Quando se abordam as carreiras, redes são entendidas como aquelas compostas por membros que possuem algum elemento comum ou foco de interesse, e nas quais eles podem, potencialmente, receber e oferecer suportes para planejamentos e decisões individuais ou coletivas sobre as carreiras (INKSON, 2007). Redes podem ser formadas pelo fato das pessoas trabalharem na mesma organização, possuírem a mesma ocupação,

vivenciado experiências conjuntamente em instituições ou programas de treinamento, possuírem uma crença ou objetivo comum, ou pelo fato de buscarem algum suporte social. Nestas redes, também podem ser conhecidos contatos-chave para o desenvolvimento da carreira, com o compartilhamento de informações e a aprendizagem de seus membros. Em síntese, as redes podem ser consideradas como uma estratégia de carreira (PARKER; ARTHUR, 2000; INKSON, 2007).

Parker, Arthur e Inkson (2004), encontraram como resultados de pesquisa que as redes são consideradas pelos seus membros como facilitadoras da aprendizagem. Essas redes também podem ser desenvolvidas fora das organizações, no contexto de vida dos indivíduos e, ainda, estarem relacionadas às suas carreiras. Arthur e Rousseau (1996) salientam a importância das redes como suportes para os indivíduos sustentarem a carreira na modalidade sem fronteiras.

Em suma, o pertencimento a grupos e as relações desenvolvidas entre as pessoas podem ser utilizados no planejamento das carreiras, na sua compreensão inseridas em contextos (INKSON, 2007; MAYRHOFER; MEYER; STEYRER, 2007). Portanto, a carreira ultrapassa as organizações como ponto de referência e envolve o contexto, componentes estruturais e os indivíduos. Desse modo, é necessário esclarecer suas dimensões constitutivas fundamentais.

2.5 Dimensões fundamentais da carreira: objetiva e subjetiva

Na literatura ocorre uma difundida divisão entre a dimensão objetiva e a subjetiva da carreira (WALTON; MALLON, 2004; DERR; LAURENT, 2004). Na dimensão objetiva, o foco consiste em componentes da estrutura da carreira, tais como: normas, legislações, cargos e remunerações, regras para seleção e progressão; enfim sua extensão técnica, concreta. Já a dimensão subjetiva prioriza o estudo de componentes internos, vinculados ao comportamento humano e que também permitem investigar que significados as pessoas conferem às carreiras no decorrer de suas vidas (ORNSTEIN; ISABELLA, 1993; ADAMSON; DOHERTY; VINEY, 1998; SAVICKAS, 2002; BARUCH, 2004; 2006; WALTON; MALLON, 2004).

Hughes (1937) já defendia que elementos internos ao ser humano deveriam ser considerados, e que contribuem para o melhor entendimento da carreira. Argumentou que as pessoas interpretam as ações e os acontecimentos que ocorreram ao longo da vida, vinculados também a elas. Bendassolli (2009) esclarece:

Do ponto de vista das organizações, carreira é um dispositivo que permite a alocação de recursos, o subsídio à tomada de decisão sobre esquemas de mobilidade e o gerenciamento simbólico do nível de comprometimento de seu pessoal. Do ponto de vista do indivíduo, carreira funciona como um dispositivo para a organização da experiência subjetiva com o trabalho, como um repositório de racionalizações para ele interpretar (e justificar) os eventos que lhe ocorrem no campo profissional [...], como um apoio à tomada de decisão sobre rumos futuros a seguir ou sobre o que fazer com as oportunidades que se abrem e se fecham [...] (BENDASSOLLI, 2009, p. 391).

A perspectiva que enfatiza a supremacia da estrutura sobre os indivíduos representou longa tradição nos estudos sobre a carreira (BARUCH, 2006). Contudo, ocorreram desenvolvimentos conceituais que contribuiriam para indicar os limites do determinismo estrutural, e a previsibilidade como alguns de seus atributos fundamentais (THIRY-CHERQUES, 2012). Para tanto, houve o reconhecimento das transformações em curso no mercado de trabalho, que apontam para um maior dinamismo e complexidade necessários para a configuração das carreiras, além de mudanças de ordem socioeconômica e no regime de emprego (BARUCH, 2006). Somado a isso, também foi retomado o foco nos indivíduos, valorizando a dimensão subjetiva da carreira e considerando-os também responsáveis por ela (BARUCH, 2004), o que não exclui os servidores públicos (SILVA; BALASSIANO; SILVA, 2014).

Como esclarecem e enfatizam Larsen e Ellehave (2000), Hall (2002), Khapova, Arthur e Wilderom (2007), a carreira possui necessariamente duas dimensões, ou lados, que coexistem: um, publicamente observável, e outro, intrínseco ao indivíduo e, neste último, podem ser desvelados componentes tais como a identidade, motivação ou a aprendizagem. Considerar a dimensão subjetiva da carreira não implica em negar a existência de propriedades estruturais e do contexto que a envolve (MOORE; GUNZ; HALL, 2007).

A carreira reflete tanto necessidades, motivos, expectativas e aspirações individuais como imposições, sejam da sociedade ou no âmbito das organizações, abrangendo como exemplos, as políticas de gestão de pessoas, com regras e procedimentos para as movimentações das pessoas. A carreira envolve expectativas pessoais e sociais, assim como imposições ou restrições no espaço organizacional. Elas dizem respeito a avaliação e entendimento, tanto das experiências profissionais vividas, como no campo da gestão, às políticas, procedimentos e práticas de gestão de pessoas (LONDON; STUMPF, 1982).

Em suma, existem elementos tanto externos quanto internos aos indivíduos para a compreensão da carreira. Trata-se de um fenômeno complexo e, desse modo, pode ser abordada integrando a dimensão objetiva à subjetiva, em uma mesma pesquisa, o que contribui para que ela seja mais bem entendida e situada, conferido maior potencial analítico para o estudo com esta opção (LARSEN; ELLEHAVE, 2000; WALTON; MALLON, 2004; KHAPOVA; ARTHUR; WILDEROM, 2007; GREENHAUS; CALLANAN; GODSHALK, 2010).

Mesmo reconhecendo a relevância da carreira para o alcance de metas, sejam elas organizacionais ou institucionais, ela também deve ser considerada como parte da vida do indivíduo, o que coloca a necessidade de se investigar componentes internos ao ser humano, em suas experiências particulares (ADMSON, DOHERTY; VINEY, 1998). Assim, podem ser desveladas expectativas, aspirações, valores (SAVICKAS, 2002), processos de aprendizagem (HALL 2002; WALTON; MALLON, 2004; MALLON; WALTON, 2005; REIS; NAKATA; DUTRA, 2010), e o que as carreiras significam para os indivíduos (INKSON, 2007).

Diante das considerações até aqui apresentadas, e para os propósitos da tese, concorda-se com o conceito de carreira apresentado por Larsen e Ellehave (2000), ao considerarem que a carreira possui uma dimensão objetiva e subjetiva, as quais devem ser entendidas como complementares e indissociáveis. A carreira também deve ser abordada como um processo, em construção, envolve relações entre as pessoas e que não se vincula somente a treinamentos formalizados. Assim, ela está articulada a eventos – incidentes críticos ou não –, atividades e situações, nos quais são vivenciadas experiências pelos indivíduos ao longo da vida. Significados são

criados para o passado, o presente, o futuro e a aprendizagem pode ser apresentada como processo interconectado à carreira. Portanto, além da dimensão objetiva, a carreira deve ser considerada também, em sua vertente subjetiva, na qual podem ser apontados significados e processos de aprendizagem pelas pessoas.

3 APRENDIZAGEM: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS PARA ANÁLISE

Este capítulo objetiva oferecer um arcabouço teórico sobre a aprendizagem, com o desenvolvimento de quatro seções: na primeira, sintetiza-se algumas orientações teóricas sobre aprendizagem, com contribuições para as análises neste estudo; na segunda, indica-se a aprendizagem como reflexão; na terceira, situa-se a concepção do adulto aprendiz; e, na quarta, aborda-se a aprendizagem em suas interlocuções com a socialização, papéis e carreira.

3.1 Resgate de abordagens sobre a aprendizagem

A aprendizagem pode ser considerada um processo que atravessa diferentes âmbitos, do individual ao coletivo. Pode-se afirmar que ela se refere a um conhecimento tratado em diversos campos científicos, mas também, pode representar um conhecimento para o campo da gestão.

De um lado, a aprendizagem consiste em um tema para o estudo do indivíduo, dos grupos e das estruturas. Reporta a conhecimentos que envolvem, dentre outras potencialidades, a passagem para novos papéis, *status*, aquisição e a construção de conhecimentos, a transformação de si e da vida em sociedade. Dessa forma, tem implicações para a agenda de pesquisa, gerando questões em várias áreas, tais como as ciências humanas, sociais e sociais aplicadas. De outro lado, a aprendizagem pode também representar um conhecimento para o campo da gestão, em que pessoas se responsabilizam pela preparação desse processo, do seu contexto. Nessa perspectiva, a aprendizagem passa a ser alvo de gerenciamento, vinculada às políticas e as práticas de gestão de pessoas.

A abordagem “behaviorista”, ou comportamentalista, considera em suas formulações teóricas que a aprendizagem envolve, sobretudo, comportamentos observáveis e mensuráveis. O termo comportamentalismo deriva da palavra de origem inglesa *behavior* e está vinculado às proposições teóricas do behaviorismo

clássico, tendo como precursor John Broadus Watson, no início do século XX (NUNES; SILVEIRA, 2009; MOREIRA, 2011). A visão do processo consiste no alcance de mudanças de comportamento para determinados desempenhos após algumas intervenções externas. Com efeito, o comportamento poderia ser produzido e julgado quanto a critérios preestabelecidos de desempenho e de desenvolvimento de habilidades (MERRIAM; CAFFARELLA, 1991; MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER 2007; MOREIRA, 2011).

Ressalta-se que o behaviorismo encontrou abertura para a sua disseminação no mundo do trabalho, nas práticas educacionais e para a aprendizagem de adultos, em particular. Nessa abordagem, o desenvolvimento da carreira subjaz a uma educação técnica, ao desenvolvimento de “recursos” humanos e aos padrões de desempenho requeridos. Esta perspectiva teórica tem um impacto evidente nos sistemas educacionais (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007), mas é inapropriado assumir que todos os profissionais que trabalham com ensino técnico e desenvolvimento de recursos humanos, são adeptos desta perspectiva.

A abordagem humanista enfatiza não o ambiente, mas o sujeito aprendiz (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007; NUNES; SILVEIRA, 2009). Diante disso, colocou sob debate métodos vinculados à objetividade e à quantificação para a compreensão dos processos psicológicos (NUNES; SILVEIRA, 2009). Diverge do behaviorismo, ao recusar que o comportamento é determinado pelo ambiente. Trata de valorizar que os seres humanos como controladores de seu próprio destino, em direção a um significativo potencial de desenvolvimento. Para tanto, sublinham-se o autodirecionamento, a liberdade para ação e a responsabilidade (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007). Como uma promotora da popularização dessa abordagem em ambientes educacionais, pode ser mencionada a sua harmonia com sistemas políticos democráticos, por valorizarem a liberdade e a autonomia.

A perspectiva cognitivista enfatiza os processos mentais em detrimento de comportamentos observáveis. Os teóricos desta tradição se interessam pelo modo em como a informação é processada, recuperada e armazenada. Ao enfatizar a interação entre comportamento, fatores pessoais e fatores ambientais, a perspectiva

cognitivista social surge como possibilidade. Nela são absorvidos elementos das perspectivas cognitivista e behaviorista, posto que as pessoas aprendem mediante observação dos outros. A aprendizagem ocorre por meio de uma reciprocidade entre esses determinantes, e diferencia-se das demais perspectivas pela consideração do contexto vinculado aos processos de modelação e mentoria. Nesse sentido, mediante a observação dos outros em ambientes sociais, podem ser aprendidos novos papéis e comportamentos, e os instrutores devem ser guias nessa direção (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007).

A abordagem construtivista prioriza, basicamente, a construção de significados da experiência, com ênfase tanto no aprendiz, como no contexto social, surgindo várias contribuições teóricas (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007). Uma ideia comum entre a abordagem construtivista e a humanista consiste no papel do instrutor como facilitador da aprendizagem, contribuindo seja para o desenvolvimento dos aprendizes, seja para a construção de significados *com* eles. De maneira diversa ao behaviorismo, que prioriza estímulos externos, para estas abordagens, é o aprendiz considerado elemento de destaque no processo de aprendizagem. Nesse entendimento sobre a importância do aprendiz, Mezirow (1991) sustenta que os educadores teriam a função de auxiliá-los em seu desenvolvimento.

Merriam e Caffarella (1991) e Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007), assinalam os esforços de construção teórica e as orientações para o entendimento da aprendizagem na vida adulta. As abordagens englobam visões distintas acerca de características fundamentais da aprendizagem, em outras palavras, do processo em si e de suas finalidades (QUADRO 3).

Quadro 3 – Síntese de abordagens sobre a aprendizagem e elementos constitutivos

Elementos constitutivos	Behaviorista	Humanista	Cognitivista	Social Cognitiva	Construtivista
Visão do processo de aprendizagem	Mudança no comportamento	Um ato pessoal para preencher o desenvolvimento	Processamento de informação (incluindo <i>insight</i> , memória, percepção, metacognição)	Interação com e observação dos outros num contexto social	Construção do significado da experiência
Locus de aprendizagem	Estímulos do ambiente externo	Necessidades afetivas e de desenvolvimento	Estrutura cognitiva interna	Interação da pessoa, comportamento e ambiente	A construção do conhecimento no âmbito individual e social
Propósito da educação e aprendizagem em particular	Para produzir mudança comportamental na direção desejada	Para tornar-se autorealizado, maduro e autônomo	Para desenvolver capacidade e habilidades para melhor aprender	Para aprender novos papéis e comportamentos	Para construir conhecimento
Papel do instrutor	Providenciar ambiente para facilitar a resposta desejada	Facilitar o desenvolvimento da pessoa como um todo	Estruturar o conteúdo das atividades de aprendizagem	Modelo e guia para novos papéis e comportamentos	Facilita e negocia a construção de significados com o aprendiz
Manifestação na aprendizagem do adulto	.Objetivos comportamentais .Responsabilização .Melhoria do desempenho .Desenvolvimento de habilidades .Desenvolvimento de recursos humanos e treinamento	.Andragogia .Aprendizagem autodirigida .Envolvessem cognitivo .Aprendizagem transformativa	.Aprender a aprender .Aquisição de papel social .Inteligência, aprendizagem e memória como relacionadas com a idade	.Socialização .Aprendizagem autodirigida .Locus de controle .Relação com mentor	.Aprendizagem experiencial .Aprendizagem transformativa .Prática reflexiva .Comunidades de prática .Aprendizagem situada

Fonte: Merriam e Caffarella (1991); Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007), com adaptações.

A aprendizagem de pessoas adultas pode se aproximar ou se afastar de orientações tradicionais. Quando o ensino se torna mais relevante, assim como quem ensina, é evidenciada uma educação tradicional, com ênfase na detecção das lacunas a serem preenchidas. A aprendizagem, nesse sentido, consiste na memorização de definições, enunciados de leis e conteúdos que são oferecidos (MIZUKAMI, 1986; SAVIANI, 2008). Isso se alinha a uma concepção “bancária” da educação, que

valoriza a memorização mecânica de conteúdo, em que os aprendizes são os depositários, objetos a serem preenchidos (FREIRE, 2011a).

As escolas de governo consistem em ambientes que podem encerrar diferentes potencialidades para a aprendizagem de indivíduos em carreiras públicas. Em escolas de governo, pode ser incentivada a reflexão acerca das orientações gerenciais e burocráticas para a administração pública, problematizando-as (AZEVEDO, 2003). Um profissional pode se engajar em reflexões sobre o trabalho e acerca das rotinas para a resolução de problemas. Pode explorar distintas maneiras de superação destes problemas, e incluir a reflexão sobre papéis a desempenhar, e suas responsabilidades no local de trabalho e em relação as sociedades. Ao realizar isso, os profissionais podem ser capazes, inclusive, de superar os limites das insuficiências institucionais, o que é fundamental para a administração pública (CUNLIFFE; JUN, 2005). O papel e o desafio de educadores, de administradores públicos, e de outras categorias de servidores, consistem em facilitar o desenvolvimento de suas capacidades de pensamento crítico e de trabalho ético (BROUSSINE; AHMAD, 2013; QUINN, 2013). Porém, ao estarem inseridas no aparelho estatal, as escolas de governo são alvo de controvérsias em termos de sua missão e de suas finalidades (PACHECO, 2002).

Em suma, a aprendizagem deve ser considerada um processo fundamental para os seres humanos na sua vida em sociedade. Pode se desenvolver em quaisquer ambientes, onde as pessoas vivem ou desenvolvem atividades laborais (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007). A aprendizagem pode ser compreendida considerando o contexto do indivíduo, reconhecendo sua interação com o ambiente sociocultural, e aquilo que ele indica ter aprendido quanto ao conteúdo da aprendizagem, esse, descrito como conhecimentos, habilidades e modos de agir para lidar com desafios ao longo da vida (ILLERIS, 2013).

Em sua gênese, a aprendizagem é um processo propriamente humano, assim, são as pessoas que aprendem (NUNES; SILVEIRA, 2009). Deve-se considerar que a aprendizagem ocorre em contextos nos quais as pessoas vivem e que as abrangem, portanto, é também um processo que envolve interação social (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007, CLUS, 2011). Tanto o ambiente onde são

desenvolvidas as atividades laborais, como as instituições preparadoras para o trabalho e para as carreiras, podem, potencialmente, ser interpretados como ambientes para a aprendizagem, envolvendo experiências de interação entre as pessoas.

Ratifica-se que os processos de aprendizagem podem ocorrer em distintos ambientes. Existem aqueles institucionais e formais, regidos por estruturas curriculares que conferem diplomas ou certificados, com destaque para as atividades em salas de aula, com instrutores ou treinamentos nas organizações, com a aprendizagem denominada formal, ocorrendo por uma variedade de caminhos, com tratamento de teorias e interações grupais sistematizadas. Contudo, processos de aprendizagem podem ser evidenciados fora do ambiente de sala de aula, sem orientações estruturadas, com experiências vividas no próprio local de trabalho, ou em contextos que oferecem maior possibilidade de autodireção, indicando uma aprendizagem de natureza informal (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007).

Antonello (2005) explica que tanto atributos de formalidade, quanto de informalidade, podem coexistir em situações de aprendizagem. Devem ser consideradas as experiências vivenciadas pelos indivíduos em diversos contextos ao longo de sua vida.

Considera-se, por exemplo, que o intervalo entre os processos de aprendizagem formais, ou mesmo o tempo de pausa das organizações, podem consistir em momentos ricos de aprendizagem informal. Da mesma forma, incluem-se as reuniões para a realização de trabalhos em conjunto, o intervalo entre aulas e palestras, a pausa para o lanche ou o almoço [...] o contexto externo às organizações. (FLACH; ANTONELLO, 2010, p. 204)

A aprendizagem é um processo que também envolve interação social (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007; CLUS, 2011). Nesse sentido, redes de relacionamento construídas pelas pessoas podem ser reveladas como fontes de aprendizagem informal (PARKER; ARTHUR, 2000; CLUS, 2011).

A interação entre as pessoas é também considerada um fator para a aprendizagem na proposta andragógica de Knowles (1990), Knowles, Holton e Swanson (2015). Tendo em vista que os indivíduos podem objetivar a ascensão em suas carreiras, de acordo com a proposta do referido autor, deve ser considerado que:

- A prontidão para aprender está relacionada à necessidade do aprendente de abordar as tarefas ou problemas da vida real, assim como a aplicação imediata dos conhecimentos em papéis sociais e profissionais a desempenhar. Para adultos, é importante conhecer *por que* precisam aprender.
- O instrutor deve ser um facilitador, podendo auxiliar os aprendizes a se organizarem em grupos de projetos, equipes de ensino-aprendizagem, que podem revelar experiências coletivas e de compartilhamentos para a solução de problemas.
- O papel da experiência é central, pois, aprendizes adultos têm um reservatório de experiências de vida, e que se trata de um amplo e profundo recurso para a sua aprendizagem.
- Os aprendizes podem ser estimulados a explorarem suas próprias experiências como recursos para aprendizagem, por meio de atividades interativas, questionando papéis tradicionais.

Os adultos costumam definir a si mesmos largamente por suas experiências ao longo da vida (KNOWLES,1990; KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2015). Com apoio na filosofia, a experiência denota, no sentido geral, um conhecimento espontâneo ou vivido. Em um sentido técnico, consiste na ação de experimentar, com finalidade de formar ou controlar. A experiência vivida pode ser definida como aquela na qual o indivíduo “se encontra existencialmente comprometido ou implicado” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p.100).

Existem distintas concepções de experiência e duas delas fornecem esclarecimentos vitais. A primeira, mais abrangente, que considera tudo que ocorre com uma pessoa entre o nascimento e a sua morte, chegando a ser argumentado

que o período anterior ao nascimento, e o posterior ao óbito, devem ser considerados parte das experiências humanas. A segunda, em uma concepção mais específica, considera que a experiência pode estar centrada em vivências no tempo passado, no qual foi imposto, ou não, um conjunto de valores e expectativas sobre os papéis que o indivíduo deveria aspirar e como deveria se comportar (MACKERACHER, 2012). Esta concepção alcança a vida laboral e os ambientes de aprendizagem que se destinam a preparar adultos para as carreiras, e os papéis a desempenhar. Nesse sentido, os indivíduos podem descrever uma “experiência contextual”, ao serem consideradas especificamente as vivências nas organizações, no local de trabalho e a natureza das atividades a serem realizadas pelo aprendiz.

Ainda podem ser situados dois tipos adicionais de experiência, quais sejam, a simulada e a colaborativa, como apresenta Fenwick (2003), *apud* Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007). O primeiro tipo se caracteriza por ser uma experiência planejada, por exemplo, envolvendo delineamentos para sua condução em ambientes institucionais-formais para aprendizagem. O segundo tipo indica a reunião de pessoas em agrupamentos envolvendo maior autodireção, nos quais elas realizam conversações e ações para colaboração mútua. Assim, evidencia uma comunidade de experiência e na qual os significados são construídos em interação.

As experiências vividas pelos indivíduos também podem ser reveladoras de tipos de reflexão no decorrer da vida. A reflexão pode, potencialmente, conduzir a mudanças no contexto de vida em geral e às atividades laborais em particular. Nesse sentido, um profissional pode se engajar em reflexões sobre o trabalho e as rotinas para a resolução de problemas, explorar distintas maneiras de superação destes problemas, e incluir a reflexão sobre papéis a desempenhar e suas responsabilidades no local de trabalho. Como afirmam Cunliffe e Jun (2005), os profissionais podem ser capazes, inclusive, de superar os limites das insuficiências institucionais.

Tipos de reflexões podem ocorrer em experiências vividas diversas do ser humano em sua vida laboral. Cranton (1996) discute três tipos que considera relevantes para no processo de aprendizagem.

- a) Reflexão sobre o conteúdo: se refere ao exame de problemas e sua descrição. É equivalente a perguntar: O que está acontecendo? Qual é o problema? O aprendiz reúne orientações técnicas e observa pessoas, procurando congrega informações e conhecimentos que permitam identificar e delimitar esse problema, e pode ter como base o conhecimento instrumental ou técnico. Novas informações científicas e técnicas são enfatizadas e demandadas, para conseguir o controle do ambiente, para melhorar o desempenho, e as previsões.
- b) Reflexão sobre o processo: o aprendiz explora, imagina e pondera sobre alternativas ou estratégias para resolver os problemas, mais do que o exame do conteúdo do problema em si. Também, reflete se está entendendo as orientações e as opções para a resolução dos problemas, em outras palavras, o como fazer.
- c) Reflexão sobre as premissas: ocorre quando o próprio problema é questionado, com o aprendiz elaborando indagações sobre a sua relevância e causas. Refere a responder as bases do problema: Por que? Quais são as razões desse assunto ou problema, serem importantes? Por que necessitam de determinado conhecimento específico para resolvê-lo? Pode se referir ao local de trabalho do aprendiz, no qual estão instituídas prescrições sobre as condições para se trabalhar, regras e expectativas formais que podem encerrar bases para orientações valorativas e ético-morais. Tem potencial para conduzir a uma aprendizagem transformadora dos indivíduos ao verem a si mesmos e ao contexto de maneiras diferentes, revendo e adotando novos valores e crenças.

Ainda, considerando a reflexão que se realiza a partir de experiências vividas e que envolvem a resolução de problemas, podem ser mencionadas a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação (SCHÖN, 2007). A primeira refere-se ao exame retrospectivo da experiência vivida, e a busca da descoberta sobre como as ações levaram a determinados resultados, após seu encerramento e fora do contexto em que ocorreu. Na segunda, a reflexão acontece no curso da ação, durante a sua realização, na qual o aprendente reflete sobre sua prática, sobre o fazer.

Acrescenta-se que as interações entre as pessoas durante a ação, dentro e fora do contexto de sala de aula, são centrais para a aprendizagem, contribuindo para a tomada de decisões pelos indivíduos.

Cranton (1996) adverte que em ambientes educacionais diversos, esse adulto pode ser estimulado ou desencorajado a buscar o significado de suas experiências, a acreditar que é capaz de ações responsáveis, ou a criar alternativas de ação. Assim deve ser criado um ambiente que estimule a reflexão:

[...] o pensamento crítico reflexivo, imaginativo, é centrado no aprendiz, participativo e interativo e que envolve a deliberação e resolução de problemas em grupo. Materiais didáticos refletem as experiências da vida real dos alunos e são projetados para fomentar a participação nas discussões em pequenos grupos para avaliar razões, examinar provas e chegar a um juízo reflexivo [...] A chave é ajudar os aprendizes a se envolverem ativamente com os conceitos apresentados no contexto de suas próprias vidas e coletivamente avaliar de forma crítica a justificativa de novos conhecimentos [...] (MEZIROW, 1997, p.10).

O processo de aprendizagem pode ser marcado por reflexões dos indivíduos sobre o fazer e sobre o lidar com problemas, destacando-se a importância da interação entre as pessoas, o que inclui os ambientes nos quais os adultos vivem, trocam informações, podem colaborar e aprender.

3.2 O adulto como aprendiz em transição

Existe uma multiplicidade de concepções sobre o que é considerado um adulto. Em parte, essa variação encontra justificativa no reconhecimento das transformações dos seres humanos e das próprias sociedades. Com efeito, ocorrem distintas delimitações de características, que são derivadas de construções sociais e culturais ou de desenvolvimento físico-psicológico (NATALE, 2003; LANCHO, 2010). Para esses autores, isso torna complexas as tentativas de se elaborar uma conotação que seja amplamente aceita como completa.

A complexidade que envolve a definição da pessoa adulta também é detectada em iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura (UNESCO), na qual existem propostas destinadas a educação e a aprendizagem para esse público. Uma definição foi divulgada em 1976, com a “Recomendação de Nairóbi”, na qual foram considerados adultos, aqueles que atendem aos parâmetros das sociedades as quais pertencem (UNESCO, 2010). Nessa direção, ser adulto tem conotação derivada de construções culturais e sociais, reforçando o caráter variável desta concepção. Somada a heterogeneidade de contextos sociais em que as concepções de adulto podem ser construídas, é possível evidenciar acepções em distintos campos do conhecimento.

Para o Direito, geralmente, é estabelecida uma idade cronológica marcante do início da maioridade e da entrada na vida adulta. A pessoa é considerada apta a responder por seus atos, possuindo direitos e deveres, em consonância com os marcos jurídicos de cada país (LANCHO, 2010).

Na Biologia, a acepção de adulto pode ser sintetizada como o alcance da maturidade para reprodução (LANCHO, 2010; KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2015).

Para a Sociologia, pode ser evidenciado o valor da emancipação e da independência, que se relacionam com condicionantes econômicos, da organização do mercado de trabalho e do sistema educacional, e da organização familiar (LANCHO, 2010). Surgem expectativas e a demarcação de papéis sociais em distintas situações individuais e coletivas (LARRÍNAGA, 2006).

Para a Psicologia, ser adulto pode estar relacionado com o desenvolvimento e o alcance de maturidade (LARRÍNAGA, 2006). Maturação associada a processos psicológicos, articulados com a passagem do tempo, da idade ou das fases da vida (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004). Não é alcançada somente mediante a progressão da idade, e pode não ser atingida em sua plenitude (LANCHO, 2010). Envolve um autoconceito de ser responsável pela própria vida, com autodireção (KNOWLES, 1990; KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2015).

Na Antropologia, ser adulto refere-se a deixar de ser jovem. Este conceito está atrelado a uma dimensão histórica de sua concepção, e podem ser cumpridos ritos de passagem para marcar a entrada na vida adulta (LANCHO, 2010).

Para a Pedagogia, uma pessoa adulta se caracteriza como aquela que também possui carências de aprendizagem, podendo retornar a processos formais e informais de educação preparados especificamente para elas, no intuito de alcançar novas oportunidades e compensações (LANCHO, 2010).

Com respaldo na perspectiva de desenvolvimento do ser humano, foram elaborados modelos ou etapas de ciclos de vida, com a utilização de faixas etárias que os delimitam (LARRÍNAGA, 2006). São constatados dissensos na literatura acerca da existência de uma determinada idade fixa, limítrofe, e que seria indicativa do início da condição adulta, assim como qual a duração dessa etapa e a permanência de seus limites (CAMARANO, 2006; CAMARANO; LEITÃO e MELLO, 2006; LARRÍNAGA, 2006). Camarano, Leitão e Mello (2006) admitem ser relevante considerar a dimensão biográfica e a perspectiva subjetiva como possibilidades para entendimentos sobre a vida adulta.

Camarano (2006) e Camarano, Leitão e Mello (2006) contribuem para enriquecer a discussão sobre a concepção de adulto, ao problematizarem sobre ela. Para essas autoras, a instabilidade e a incerteza não são componentes restritos a juventude, mas são características transversais a outras fases da vida. Em processos de aprendizagem, adultos podem experimentar dilemas desorientadores em diversas experiências (MEZIRROW, 1991) nos ambientes de trabalho, assim como especificamente em suas trajetórias de carreiras (REIS; NAKATA; DUTRA, 2010). O processo de inserção em atividades laborais representa um dos marcos para a entrada na vida adulta (CAMARANO, 2006; LARRÍNAGA, 2006).

Outra afirmação que problematiza a concepção de adulto refere-se às transições para essa fase. São lançadas dúvidas sobre a suposta sequência padronizada de eventos, a linearidade e a uniformidade nas transições, por serem admitidas as diversas mudanças em curso nas sociedades e a singularidade do ser humano (CAMARANO, 2006). Diante disso:

[...] reitera-se a importância de entender as transições para as fases da vida como processos abertos, sem direcionamentos ou trajetórias rigidamente preestabelecidas e que estão sempre em movimento. Fala-se em transição para uma vida adulta em transição, ou melhor, fala-se em vidas em transição (CAMARANO, 2006, p. 329).

De acordo com Romão (2005), a possibilidade para a transformação do ser humano e a continuidade do seu aprendizado é também realçada por Freire (2011b). Os seres humanos têm como características o inacabamento e a dimensão inconclusa, com a necessidade de problematização na vida, contra o determinismo e a inexorabilidade do futuro. Deve ser assumida a dimensão processual dos seres humanos em suas experiências de vida, conscientes de seu inacabamento, e que esta característica deve ser considerada também nas práticas educativas. “Na verdade, o inacabamento do ser, ou da sua inconclusão, é próprio da experiência vital [...] (FREIRE, 2011b, p. 49)”.

Em síntese, a literatura aponta que a singularidade e a transformação podem ser componentes do desenvolvimento humano em sua vida na sociedade. Com efeito, para fins desta pesquisa, um adulto é entendido como um aprendiz singular, inacabado, para o qual a aprendizagem pode ocorrer no decurso da vida. Assim, no decorrer desse tempo vivido, os aprendizes também constroem e moldam suas carreiras.

3.3 A aprendizagem em interlocuções com a socialização, os papéis e a carreira

No âmbito da Sociologia, o conceito de socialização advém do termo alemão *vergesellschaftung*, significando o ato de entrar em relação social. Assinala uma problemática que é recorrente no campo da sociologia, porém, pode-se afirmar que os conceitos de socialização também percorrem outras ciências. Nessa direção, LeVine (1969) aponta para a aculturação, na perspectiva da antropologia; a aquisição do controle de impulsos, em formulações específicas da psicologia e da psicanálise; e a aprendizagem de papéis nas abordagens da sociologia e da

psicologia. Em seu significado elementar, denota como se aprende a ser um membro da sociedade (BERGER; BERGER, 2008).

Levy Jr. (1973) esclarece que socialização decorre da hipótese de que não é privativa da natureza dos seres humanos, a aquisição em bases hereditárias ou de estruturas genéticas, das estruturas de ação necessárias para o desempenho efetivo de comportamentos, de acordo com papéis sociais demandados. Disso decorre que processos de socialização poderiam influenciar o comportamento dos indivíduos durante a vida, a exemplo da socialização secundária (BERGER; LUCKMANN, 1986), que ocorre na fase adulta e na preparação para assumir papéis nas sociedades ou, especificamente, nos ambientes de trabalho. A aprendizagem pode ser considerada como vinculada aos processos de socialização e se referir a aprendizagem de papéis *no* e *para* o trabalho (VAN MAANEN; SCHEIN 1979; HART, 1991; ASFORTH, 2008).

Em estudos sociológicos, investigações podem ser conduzidas acerca dos tipos de aprendizagem a que os indivíduos são submetidos desde a infância (BOUDON; BOURRICAUD, 1993). Esses autores esclarecem que a socialização pode ser concebida como um processo adaptativo. Entretanto, isso não exclui a ocorrência da mediação cognitiva, pois, diante de uma situação nova, o ser humano:

[...] é guiado por seus recursos cognitivos e pelas atitudes normativas resultantes do processo de socialização a que está exposto [...] permite incluir a hipótese fundamental da otimização, segundo a qual numa dada situação o sujeito tenta ajustar seu comportamento ao melhor de seus interesses tais como os concebe (BOUDON; BOURRICAUD, 1993, p. 519).

A socialização consiste em um processo contínuo, em diversos ambientes, e que pode ocorrer por toda a vida de uma pessoa, não sendo totalmente bem realizada, terminada ou homogênea (LEVY Jr., 1973; BERGER; LUCKMANN, 1986; DUBAR, 2005; BERGER; BERGER, 2008). A característica de continuidade do processo é também defendida por Van Maanen e Schein (1979), ao sustentarem que, ao assumir cargos, novos papéis ou *status* ao longo da vida, a carreira de um indivíduo pode ser caracterizada por uma socialização constante.

Para Durkheim (1971), os seres humanos, muitas vezes, seguem padrões gerais de pensamento da sociedade a que pertencem e, mediante a socialização, pode ser alcançada a ordem social em uma sociedade estruturada, com um sistema educacional que reforça a homogeneidade (DURKHEIM, 1971; GIDDENS, 2009). Na concepção sociológica que valoriza a interpretação, defende-se a existência de múltiplos significados sobre os ambientes que cercam as pessoas e sobre suas experiências. Tais significados podem ser influenciados pela estrutura social, todavia, sem que isso suplante a reflexão pelos seres humanos e pela qual os significados são criados (GIDDENS, 2009). Nessa formulação, é relativizada a supremacia da estrutura sobre o indivíduo.

Ao discutirem sobre a realidade objetiva e institucionalização, Berger e Luckmann, (1986) reconhecem a relevância dos papéis como mediadores na construção social da realidade, e na institucionalização de condutas. Afirmam que no curso da interação cotidiana podem ocorrer padrões específicos de condutas, que eles denominam como “papéis”. Estes padrões podem ser tipificações legitimados socialmente expressando papéis sociais acerca do desempenho. Mediante a socialização secundária, ocorre a introdução de indivíduos em segmentos do mundo objetivado, nos quais pode ocorrer a interiorização de saberes específicos vinculados aos papéis. Nesse sentido, a socialização que ocorre em ambientes, tais como instituições educacionais, e no local de trabalho pode ser considerada como uma forma de socialização secundária na vida dos indivíduos (BERGER; LUCKMANN, 1986; BERGER; BERGER, 2008).

A perspectiva estrutural na definição do papel para uma carreira – por exemplo, para gestores públicos – sugere a aprendizagem de “um conjunto coeso de valores e atitudes associados ao trabalho, que provêm ao gestor público um conjunto estável de expectativas sobre suas responsabilidades” (SELDEN; BREWER; BRUDNEY, 1999, p.175). Entretanto, é oportuno ressaltar que papéis não são fixos, podem passar por interpretações pessoais, desafiando o consenso e sua pretensa dimensão unificadora. Coerente com isso, Berger e Luckmann (1986), assinalam que papéis compõem a realidade dos seres humanos, esta que pode ser reinterpretada e, portanto, não encerra uma factualidade inegável.

O papel de funcionários públicos na contemporaneidade possui potencial para se tornar ambíguo diante do maior dinamismo da gestão pública, que imprime múltiplas demandas sobre eles, nas carreiras. De um lado, isso pode representar um problema significativo para estes indivíduos, pois aprender o papel que devem desempenhar está cada vez mais relacionado a tarefas complexas, menos claramente definidas, e que envolvem uma linha tênue que separa a política e a administração. Por outro lado, a ambiguidade pode estimulá-los a (re)definir seus próprios papéis nessa gama de múltiplas demandas, a resolver problemas em suas atividades laborais, assim como moldar suas próprias carreiras (PETERS, 2009).

Papéis podem promover uma referência para a localização de si e dos outros no trabalho. Contribuem para a construção identitária e se relacionam com o processo de aprendizagem (ASFORTH, 2008). Mediante esse processo, podem ocorrer transformações nas identidades e, potencialmente, também favorecer o alcance de maior clareza no entendimento dos papéis. Todavia, essa clareza pode não ser alcançada individualmente ou no coletivo, pois, a aprendizagem pode não contemplar múltiplos detalhes sobre o modo como o seu ocupante deverá se conduzir (GOFFMAN, 2011).

Na promoção de uma aprendizagem que se oriente para a emancipação e para a transformação de significados, os instrutores vinculados a agentes de socialização, tais como instituições educacionais, podem criar condições que contribuam para que os aprendizes percebam a existência de outros pontos de vista, alternativos àqueles que aprenderam, e que façam uma autorreflexão acerca de suas próprias perspectivas e expectativas (CRANTON, 1996). Para o desenvolvimento deste tipo de reflexão, são consideradas como passíveis de questionamentos, as normas institucionais, sociais e as próprias pessoas (CRANTON; CARUSETTA, 2004). Entende-se que determinados conteúdos podem ser reforçados ou revelarem contradições com o que foi aprendido pela pessoa em outros ambientes e momentos da vida (CRANTON, 1996). Nesse sentido, pode ser revelado um dilema desorientador para o aprendiz, por exemplo, ao ser exigido que aprenda um novo papel para a sua carreira (MEZIROW, 1991; CRANTON, 1996).

Mezirow (1991) sustenta que há uma tendência a ignorar a influência de normas sociais e dos papéis como alguns dos elementos constitutivos da socialização, assim como a socialização secundária no processo de aprendizagem de adultos. O autor alerta que normas e papéis contêm valores e expectativas habituais, que podem representar fatores que distorcem as perspectivas de significado dentro do processo de aprendizagem. Ao valorizar a abordagem interpretativa nesse processo, esse autor defende que não se trata de afirmar que as normas, os papéis e as perspectivas de significado sejam intrinsecamente certos ou errados, mas que podem ter sido erigidos sem uma abertura para a reflexão crítica (MEZIROW, 1991). O processo de aprendizagem pode favorecer tanto a geração de mudança como a conformidade social (CRANTON, 1996). Em suma, papéis estão vinculados tanto ao processo de aprendizagem, como ao contexto que envolve o aprendiz adulto, e no qual as carreiras são vividas e interpretadas.

Após traçado o arcabouço teórico, no capítulo a seguir são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da tese.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, abordam-se as concepções fundamentais orientadoras do estudo e são detalhados os procedimentos adotados na operacionalização da pesquisa.

4.1 Concepções fundamentais da pesquisa

A ontologia e a epistemologia são componentes da perspectiva filosófica que orienta a pesquisa e influi na escolha dos procedimentos metodológicos para se atender ao objetivo proposto. Busca-se, como objetivo central, apreender as experiências vivenciadas pelos gestores públicos enfatizando as dimensões objetiva e subjetiva da carreira e do processo de aprendizagem a ela inerente.

Adotou-se um posicionamento ontológico no qual a realidade não é considerada dada ou estanque. Ela decorre da atividade humana que a produz, existe com a construção e interpretação dos indivíduos em sociedade e comporta uma constituição objetiva e subjetiva, admitindo-se esta transição (BERGER; LUCKMANN, 1986). A apreensão da realidade sobre como os gestores públicos vivenciam e interpretam a carreira e a aprendizagem, coloca a necessidade de considerar ambas as dimensões – subjetiva e objetiva – abordando os sujeitos e o contexto que os envolvem.

Como a carreira e a aprendizagem resultam das atividades humanas que as produzem, seguindo o conceito de Chizzotti (2006) gestores públicos são aqui considerados como autores dos acontecimentos e que constroem significados sobre a realidade. Gestores públicos se inserem na vida social, interpretando e interferindo na dinâmica da realidade, com as experiências que vivenciam ao longo do tempo e na sua compreensão da realidade objeto de intervenção.

A realidade é uma construção sócio-histórica na qual os sujeitos vivenciam experiências em suas interações no mundo (FILSTEAD, 1971; GIDDENS, 2009). Assim, pesquisar como os gestores públicos vivenciam e interpretam a carreira e a aprendizagem implicou também em abordá-las sob a perspectiva contextual. Foi adotado um conceito abrangente de contexto (MAYRHOFER; MEYER; STEYRER, 2007; MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007), que permite considerar tanto os ambientes concretos nos quais os gestores públicos vivenciam experiências – a ENAP e onde desenvolvem suas atividades laborais na carreira – quanto os acontecimentos históricos que contribuem para situar a carreira e a aprendizagem destes sujeitos como realidades em construção.

O posicionamento epistemológico revela como o conhecimento é produzido. Acredita-se que ele é socialmente construído a partir das experiências vividas e interpretações das pessoas em interação. Igualmente, os significados são construídos e transformados pelos indivíduos *em e sobre* contextos diversos (BERGER; LUCKMANN, 1986). Com o estudo da carreira e da aprendizagem dos gestores públicos, optou-se por um enfoque para a produção do conhecimento em que não se busca estabelecer predições e relações de causa e efeito entre variáveis ou da consideração de objetos manipuláveis (HESSEN, 2000; COUTINHO, 2002; DOMINGUES, 2004). A carreira e a aprendizagem dos gestores públicos foram abordadas como fenômenos humano-sociais e que demandam compreensão para a produção do conhecimento.

Ressalte-se que o conhecimento científico possui uma natureza aproximada e provisória, apresentando-se como um recorte da realidade continuamente exposto a novas interpretações e reelaborações (MINAYO, 2008; DESLANDES, 2011). Será permitido traçar afirmações em uma perspectiva própria desta pesquisa e o conhecimento produzido poderá fornecer subsídios para novas reflexões acerca da carreira e aprendizagem dos gestores públicos, agregando ao conjunto de conhecimentos científicos sobre a Gestão de Pessoas.

4.2 Abordagem qualitativa

Os posicionamentos ontológico e epistemológico indicam que esta pesquisa possui compromissos com uma concepção de conhecimento e com uma forma de produção do conhecimento científico. O conhecimento se trata de um “recorte da realidade” a partir de leituras, interpretações e da subjetividade que revelam concepções em determinado momento e contexto, sob uma orientação compreensiva. Coerente com as concepções fundamentais que orientam a pesquisa e diante dos objetivos traçados, foi utilizada a abordagem qualitativa para a investigação. Essa abordagem possibilitou a compreensão sobre como são vivenciadas e interpretadas a carreira e a aprendizagem para um grupo específico de profissionais: gestores públicos egressos da ENAP.

Estudar como os gestores públicos vivenciam e interpretam a carreira e a aprendizagem remete à necessidade de enfatizar a descrição, a interpretação e os significados conferidos ao mundo, sem buscar relações de causa e efeito entre variáveis ou contagens. Com a abordagem qualitativa, é estabelecido o compromisso com a compreensão das experiências humanas, com a ênfase sobre a qualidade das entidades, sobre os processos e os significados que não são medidos experimentalmente. É abordagem adequada para a compreensão da realidade como vivida socialmente e pertinente para se desvelar processos vinculados a grupos particulares e para melhor compreender as intencionalidades humanas (MINAYO, 2008). Assume-se que a natureza do problema proposto para a tese está coerente com a abordagem qualitativa que contribui para desvelar como a carreira e a aprendizagem são vivenciadas e interpretadas.

Foi utilizado o método descritivo-interpretativo. Descritivo porque é necessária a descrição densa sobre como são vivenciadas a carreira e aprendizagem, com a possibilidade do uso de múltiplas técnicas para coleta de dados, como as que foram adotadas: entrevista, pesquisa documental e diário de campo. Interpretativa por almejar o entendimento sobre como a carreira e a aprendizagem são interpretadas a partir da ótica dos pesquisados. A interpretação sobre a realidade vivida

socialmente, em primeira instância, é a do próprio sujeito da pesquisa (MINAYO, 2008).

Em que pese a pertinência da abordagem qualitativa para o atendimento dos objetivos, cabe esclarecer que ela também possui limitações metodológicas. Diante da demanda por descrição aprofundada da realidade em análise, não foram ouvidos todos os gestores públicos egressos da ENAP. Assim, os resultados não devem ser generalizados para os demais gestores públicos vinculados à carreira, para as outras carreiras públicas federais ou equivalentes nos estados brasileiros. Igualmente, não devem ser considerados como padrões de interpretação sobre a carreira e a aprendizagem dos gestores públicos, porque mesmo os sujeitos da pesquisa podem alterar suas concepções em outros momentos e diante de novas experiências vividas. A seguir, são detalhados os procedimentos metodológicos adotados para a seleção dos sujeitos.

4.3 Os sujeitos da pesquisa

A determinação do número de sujeitos que participam de pesquisas com abordagem qualitativa consiste em assunto que requer assumir a flexibilidade para tal estabelecimento (TRIVIÑOS, 2012). A seleção não deve seguir critérios de amostragem com base em representatividade estatística; portanto, sem necessidade do estabelecimento prévio deste número. Assim, ocorre flexibilidade para esta definição e para o retorno do pesquisador ao campo no intuito de ampliar a compreensão analítica (GODOI; MATTOS, 2006; MINAYO, 2008). Desta forma, o número de sujeitos foi definido no decorrer do trabalho de campo, no qual a acessibilidade aos pesquisados e o atendimento de critérios estabelecidos para essa participação resultaram em quarenta sujeitos. Ressalte-se que o critério de saturação auxiliou na definição desse limite (SEIDMAN, 1991; CRESWELL, 2007) entendido como o momento em que não emergem novos conteúdos pertinentes e relevantes para pesquisa e a base teórica foi considerada (CRESWELL, 2007).

Os quarenta sujeitos foram divididos em dois grupos: a) o primeiro grupo foi composto por sete profissionais que auxiliaram no levantamento de componentes histórico-contextuais sobre a carreira e a aprendizagem dos gestores públicos; b) e o segundo grupo por trinta e três gestores públicos que relataram suas experiências e interpretações sobre a carreira e a aprendizagem, a partir da passagem pela ENAP e com a inserção na carreira.

Para o primeiro grupo, os potenciais respondentes deveriam estar vinculados, mesmo que por período de tempo restrito, com a história da ENAP ou com o curso preparatório para a carreira dos gestores públicos. Esses sujeitos foram identificados durante a realização do trabalho de campo e por meio da pesquisa documental. Obtidos seus contatos, foram consultados via *e-mail*, por telefone ou pessoalmente sobre a participação na pesquisa. Para tanto, foi repassada a todos uma carta de apresentação assinada pelo professor orientador, esclarecendo o objetivo da pesquisa e a garantia de anonimato (APÊNDICE A). Os sete profissionais foram referenciados com base na seguinte codificação:

- E (Entrevistado);
- C (Contexto);
- 01 em diante (número do participante por ordem cronológica de execução das entrevistas).

A caracterização dos sete pesquisados do grupo EC (Entrevistados sobre o Contexto) está sintetizada no Quadro 4, a seguir. Detalhamentos foram apresentados mantendo o compromisso de preservar o anonimato dos respondentes. A maioria possui: a) formação na área de ciências sociais/sociais aplicadas (4 respondentes); curso superior completo com doutorado (6 respondentes); trabalha em Brasília (6 respondentes); e do sexo masculino (4 respondentes).

Quadro 4 – Caracterização dos entrevistados do grupo EC

Item	Caracterização	Respondentes (número)
Vinculação com a ENAP/curso	Ex-dirigente ¹	3
	Dirigente ¹	3
	Servidor público federal (auxiliou no processo de criação da ENAP)	1
Local de trabalho	Brasília	6
	São Paulo	1
Sexo	Masculino	4
	Feminino	3
Educação formal	Superior completo com mestrado	1
	Superior completo com doutorado	6
Área de conhecimento da formação²: graduação	Ciências Sociais/Sociais Aplicadas	4
	Ciências Humanas	3

Notas: (1) em funções vinculadas direta ou indiretamente com o curso para inserção na carreira: como professor ou atuante nas áreas de coordenação, direção ou presidência da escola. (2) com base na composição das áreas de conhecimento adotada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES).

Fonte: dados da pesquisa.

O segundo grupo de pesquisados foi composto exclusivamente por trinta e três egressos da ENAP, os Especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental que fizeram o curso de formação inicial para inserção na carreira. São denominados na tese como “gestores públicos”, diante da constatação de distintas referências a tais egressos (gestores governamentais, EPPGG, gestores do Estado, gestores). Para uniformizar a terminologia, adotou-se a nomenclatura vigente na CBO válida a partir de 2002 em todo o território nacional, na qual estes sujeitos são classificados como “gestores públicos”. Na CBO, o grupo dos Analistas de Planejamento e Orçamento, é considerado pertencente à “família ocupacional” dos gestores públicos, mas que não fazem parte do perfil de sujeitos participantes da pesquisa.

Cada gestor público deveria atender dois critérios complementares para que os relatos fossem considerados na pesquisa:

- I. Ter passado por todas as fases do curso preparatório para a carreira na ENAP. A justificativa deste critério é pela pertinência de que o pesquisado tenha concluído o curso e, com isso, possa recuperar diferentes facetas dessa experiência. Para esse critério, foram conferidos documentos na ENAP e acessadas informações com os próprios pesquisados por e-mail, telefone ou pessoalmente.

- II. Estar em efetivo exercício como servidor público e vinculado à estrutura da carreira por ocasião da coleta de dados. A justificativa é que com isso foi permitida a investigação de analogias pelos sujeitos relativas às suas experiências vividas na escola de governo em face às demandas da carreira. Foi realizada pesquisa no *Portal da Transparência*, seção *Servidor*, com consulta sobre situação funcional do gestor público e o órgão no qual estava em exercício⁴. Também foram mantidos contatos com os gestores públicos por *e-mail*, telefone ou pessoalmente para esta conferência.

O perfil para a participação na pesquisa refere-se aos gestores públicos que concluíram o curso preparatório inicial na ENAP e que estavam em exercício na carreira por ocasião da coleta de dados. Cabe esclarecer que não fizeram parte da pesquisa: a) os licenciados; b) gestores públicos em exercício fora de Brasília; c) aqueles que mudaram para outra carreira; d) e aposentados.

Foi repassada a carta de apresentação para os possíveis participantes (APÊNDICE A) com a descrição do objetivo da pesquisa e a garantia do anonimato. Vinte e seis gestores públicos não retornaram o contato com o *e-mail* enviado e cinco

⁴ Dados do portal originados do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos, disponível em <http://www.portaltransparencia.gov.br>. Possui atualização periódica e são disponibilizadas informações sobre a situação funcional de servidores e agentes públicos no Poder Executivo Federal.

justificaram impossibilidade de contribuir com o estudo. Trinta e três participaram e foram identificados com a seguinte codificação:

- E (Entrevistado);
- GP (Gestor Público);
- 01 em diante (número do entrevistado por ordem de realização das entrevistas).

Assim, foi respeitada a privacidade de cada respondente evitando-se sua identificação ao longo do relato da pesquisa. No Quadro 5, estão apresentadas informações sobre os gestores públicos entrevistados de forma a manter preservado o anonimato desses participantes.

Quadro 5 – Caracterização dos entrevistados do grupo EGP

Item	Caracterização	Respondentes (número)
Sexo	Masculino	19
	Feminino	14
Educação formal	Superior completo com mestrado	14
	Superior completo com doutorado	9
	Superior sem mestrado/doutorado	10
Área de conhecimento da formação ¹ : graduação	Ciências Sociais/Sociais Aplicadas	15
	Ciências Humanas	8
	Ciências Agrárias	3
	Ciências da Saúde	1
	Engenharias	6

Nota: (1) com base na composição das áreas de conhecimento adotada pela CAPES
Fonte: dados da pesquisa.

Pode-se constatar que a maioria dos gestores públicos pesquisados: a) é do sexo masculino (58%); b) possui pós-graduação concluída (70%). Isoladamente, o conjunto das Ciências Sociais/Sociais Aplicadas foi a área de conhecimento mais freqüente na formação dos gestores públicos (45%). Nota-se no Quadro 5 a diversidade de áreas de conhecimento referenciadas como formação dos participantes, com a indicação de cursos que abrangem também as Ciências Humanas, Ciências Agrárias, Ciências da Saúde e Engenharias. Acerca dessa variação de áreas de conhecimento, vale aqui esclarecer que desde a primeira seleção para a carreira de gestor público, não foi exigida uma área de conhecimento específica para a graduação dos candidatos.

4.4 A coleta dos dados

A realização da coleta de dados foi precedida por um estudo exploratório em Brasília, no ano de 2013. O intuito foi melhor entender e situar a carreira do gestor público, identificar potencialidades e possíveis dificuldades para a pesquisa. Foi conduzida pesquisa documental na ENAP e realizadas seis entrevistas semiestruturadas com gestores públicos e uma com dirigente da ENAP. As instalações desta escola de governo foram visitadas, em parte, com acompanhamento desse dirigente e apresentadas a estrutura organizacional e a infraestrutura da escola de governo. Esse estudo exploratório foi um relevante direcionador da pesquisa, pois:

- Contribuiu para o levantamento de um conjunto de dados que favoreceram o entendimento sobre a carreira e a aprendizagem esperada para os gestores públicos.
- Favoreceu o acesso a documentos que registravam componentes histórico-contextuais.
- Permitiu o encontro de percepções que distanciavam o prescrito das experiências vividas pelos gestores públicos.
- Auxiliou nas reflexões para situar o problema da pesquisa, os objetivos e para adaptações nos roteiros de entrevista.

- Oportunizou o traçado de outras possibilidades para pesquisas e que estão indicadas nas recomendações finais da tese.

Acredita-se que diferentes tipos de questões podem requerer distintos procedimentos metodológicos, que permitem respondê-las de maneira adequada e com efetiva contribuição para se produzir o conhecimento (MINAYO, 2008). Uma questão também pode permitir o uso de múltiplas técnicas de coleta de dados e ocorre essa abertura com a abordagem qualitativa, contribuindo para aprofundar a compreensão da realidade em estudo (LINCOLN; DENZIN, 1994; FLICK, 2004; CRESWELL, 2007; DENZIN; LINCOLN, 2008). Bergman (2010) argumenta que o uso de técnicas variadas é adequado, pois permite produzir, a partir dessa utilização, subconjuntos complementares de resultados que enriquecem as conclusões globais da pesquisa. Como a abordagem qualitativa permite a investigação de materiais diversos, podem ser incorporadas produções utilizadas nas comunicações humanas, tais como imagens paradas ou em movimento, textos e sons, por meio dos quais as pessoas podem evidenciar como constroem e significam o mundo a sua volta, o que elas fazem ou o que lhes acontece (FLICK, 2004). Para o atendimento dos objetivos estabelecidos para a tese, foram utilizadas de maneira simultânea três técnicas: a) entrevista baseada em roteiro semiestruturado; b) diário de campo; c) e pesquisa documental.

As entrevistas, para Seidman (1991) e Patton (1990), devem encorajar os participantes a evidenciarem detalhes e significados. Como argumenta Poupart (2008), a entrevista é relevante para apreender a experiência dos outros, considerando suas perspectivas. Este autor acrescenta que ela representa uma oportunidade para uma pessoa descrever o que viveu, viu, pensa ou testemunhou. Em síntese, pode permitir: desenvolver descrições detalhadas sobre um evento ou seu desenvolvimento por meio de múltiplos entrevistados; descrever um processo, como ocorreu e como foi produzido e evidenciar significados para eventos (WEISS, 1994). O uso desta técnica está coerente com os objetivos específicos da pesquisa, permitindo indagações sobre o contexto, acerca da base teórica utilizada e detalhes das experiências vividas pelos gestores públicos. A entrevista seguiu a modalidade que utiliza roteiro semiestruturado (TRIVIÑOS, 2012) e foi realizada com todos os sujeitos da pesquisa.

Antes da realização das entrevistas, além da carta de apresentação enviada (APÊNDICE A), foi apresentado e explicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com opção para a entrevista gravada (APÊNDICE D) ou para a entrevista não gravada (APÊNDICE E). Após os esclarecimentos, cada participante optou pela alternativa de sua preferência para o registro dos relatos. Uma entrevista não foi gravada, por solicitação do respondente, sendo feito o registro manual de todas as respostas e as demais foram gravadas em áudio, com posterior transcrição dos relatos.

As entrevistas ocorreram entre os meses de fevereiro a maio de 2014, tiveram duração média de 1 hora e 10 minutos, foram realizadas pela autora da tese e individualmente. A data, o horário e o local foram definidos pelos participantes, com a maioria realizada nas salas em que originalmente trabalhavam ou em locais anexos. Quatro sujeitos preferiram a realização em outros espaços, sendo que uma entrevista ocorreu na residência do pesquisado e outras três em restaurantes. Uma entrevista foi realizada na cidade de São Paulo e as demais foram conduzidas em Brasília.

Para os sete entrevistados que contribuíram com a abordagem de componentes histórico-contextuais – grupo EC – foi utilizado o roteiro que está no Apêndice B. Para os trinta e três gestores públicos – grupo EGP – foi construído um roteiro que está disponibilizado no Apêndice C e que possui uma seção na qual está exposta a *Matriz Realidade Desejo*, adaptada às finalidades da tese. Como argumentam Brito e Gomes (1997) a matriz pode ser utilizada para a obtenção de dados complementares de natureza qualitativa, via problematização da realidade vivenciada pelo entrevistado. Assim, a partir de suas experiências vividas, foi solicitado aos gestores públicos que registrassem a realidade problema e a realidade desejada por eles com referência à aprendizagem e a carreira.

O diário de campo foi procedimento complementar utilizado para a coleta de dados. Deve ser elaborado a partir de notas de natureza descritiva ou reflexiva, permitindo registros sobre as atividades da pesquisa (CRESWELL, 2007; TRIVIÑOS, 2012). Ao longo do tempo, foram elaboradas notas descritivas sobre o cenário físico em que as

entrevistas foram realizadas, as situações que envolveram os pesquisados durante as sessões, os *e-mails* trocados entre a autora e os sujeitos, além das informações obtidas por telefone ou pessoalmente para fins de agendamento das entrevistas ou para sanar dúvidas quanto a vocábulos utilizados. Foram elaboradas notas reflexivas durante e, sobretudo, após as entrevistas, com registros de considerações da autora da tese sobre a própria sessão realizada.

A pesquisa documental foi outra técnica utilizada para a abordagem histórico-contextual da carreira e da aprendizagem dos gestores públicos. Trata-se de relevante procedimento na abordagem qualitativa, com potencial para utilização em estudos em áreas como as Ciências Humanas e as Ciências Sociais. Permite desvelar novos aspectos sobre um tema ou problema, com o levantamento e consulta de documentos retrospectivos ou contemporâneos (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). O documento é uma fonte rica para o pesquisador, pois representa pistas sobre as atividades humanas em épocas determinadas, em relação a contextos e para o melhor entendimento de processos relacionados aos indivíduos e grupos (CELLARD, 2012).

Foram obtidos textos escritos, impressos, na forma de documentos sob guarda de um depósito de arquivos na ENAP, o que Cellard (2012) denomina como arquivos governamentais. Mediante permissão, foram acessados textos arquivados na escola de governo que esboçavam as orientações educacionais do curso destinado à inserção na carreira, a história da ENAP e que contribuíram para a abordagem histórico-contextual da carreira e da aprendizagem dos gestores públicos. Seguindo a definição desse autor, também foram obtidos materiais publicamente distribuídos sobre a carreira do gestor público, processo de aprendizagem, a escola de governo e o curso a eles destinado. Na pesquisa documental, também foram recolhidos textos contendo imagens sobre a carreira, estas como gêneros textuais portadores de conteúdos a serem desvelados (PEN, 2012). Os textos oriundos da pesquisa documental foram organizados em ordem cronológica, o que permitiu a reunião dos dados sobre a carreira e a aprendizagem dos gestores públicos considerando a sua perspectiva histórica.

4.5 A análise dos dados

Diferente das Ciências Naturais, as Ciências Humanas e as Ciências Sociais recorrem à necessidade de compreensão de significados, intenções e contextos (KRIPPENDORF, 1980). A análise de conteúdo é uma opção coerente com a abordagem qualitativa de pesquisa e com o propósito de se investigar, a partir de comunicações humanas, a carreira e a aprendizagem, porque permite a descrição e a compreensão de fenômenos.

A possibilidade de analisar conteúdos em uma abordagem qualitativa é possível e se trata de um de seus fundamentos (BARDIN, 2004; MINAYO, 2008; GOMES, 2011). Visa sair do senso comum e do subjetivismo na interpretação, com vigilância crítica em códigos linguísticos, com possibilidade do uso de suporte oral e escrito, além dos códigos icônicos e semióticos. Portanto, se aplica a uma diversidade de gêneros textuais, o que inclui imagens como parte das comunicações humanas, estas que podem estar vinculadas a textos escritos que as acompanham, explicitam ou justificam (BARDIN, 2004; PEN, 2012). Os gêneros textuais podem ser suscitados pelo uso de técnicas de pesquisa, como as entrevistas ou já produzidos na realidade que se almeja investigar, como os textos em documentos (BARDIN, 2004; BAUER, 2012). Para a tese, o *corpus* foi constituído por textos escritos originados das entrevistas, além de uma imagem e outros textos provenientes de documentos já produzidos sobre a carreira e a aprendizagem dos gestores públicos (contidos em arquivos governamentais na ENAP ou publicamente distribuídos). Assim, o *corpus* foi composto por registros envolvendo a legislação, eventos, opiniões ou argumentos sobre a carreira e a aprendizagem dos gestores públicos.

Procedeu-se a pré-análise com a leitura flutuante dos documentos, dos relatos transcritos das entrevistas e das notas elaboradas no diário de campo. A partir dessa leitura dos dados e com a sua organização, foi realizada a seleção dos materiais que constituíram o *corpus*, adotando-se o critério da pertinência, que estabelece ser necessário que eles sejam apropriados e relevantes aos objetivos da pesquisa (BARDIN, 2004).

A análise de duas macrocategorias conceituais – carreira e aprendizagem – forneceu o norte para o estudo empírico. A elas foram vinculadas subcategorias oriundas da fundamentação teórica e outras identificadas a partir do processo de análise dos dados.

Considerando a análise de conteúdo, buscou-se, por meio de evidências e reincidências nos dados, desvelar o que foi dito ou latente, com o intuito de apreender como são vivenciadas e interpretadas a carreira e a aprendizagem dos gestores públicos. A análise de conteúdo culminou com a atribuição de sentido aos textos, com apoio na fundamentação teórica e na qual foram apontadas interconexões entre as duas macrocategorias.

Para a exploração do material empírico, as *unidades de registro* foram as frases e as imagens, estas representam unidades de conteúdo no *corpus* a serem submetidas à análise. Para a *macrocategoria carreira*, foram vinculadas as seguintes subcategorias analíticas: carreira como estrutura; carreira como exercício de papéis; carreira como oportunidade para aprendizagem; carreira como relacionamento; carreira como liberdade e aprisionamento. Para a *macrocategoria aprendizagem* foram as seguintes subcategorias: aprendizagem formal e informal ao longo da vida; aprendizagem como reflexão sobre problemas; aprendizagem como interação. As subcategorias contribuíram com o objetivo de apreender as experiências vivenciadas pelos gestores públicos, enfatizando as dimensões objetiva e subjetiva da carreira e do processo de aprendizagem a ela inerente.

A análise de conteúdo realizada não deve ser julgada como base em uma “leitura verdadeira do texto” ou pela busca de significações definitivas sobre a carreira e a aprendizagem dos gestores públicos. Mas sim, como uma leitura baseada na fundamentação teórica e nos materiais delimitados para a composição do *corpus*, articulados para a produção do conhecimento (BAUER, 2012). Esse que é historicamente situado e marcado por uma abordagem qualitativa para a compreensão da realidade.

Registre-se que a pesquisa foi uma experiência vivida pela autora em seus diversos momentos de construção ao longo dos anos, com a produção de um conhecimento

científico advindo da interação com os entrevistados e com outros pesquisadores, do acesso aos documentos, da seleção de orientações teóricas e das interpretações realizadas.

Após esclarecidos os procedimentos metodológicos, o capítulo seguinte destina-se à abordagem do contexto que envolve a carreira e a aprendizagem dos gestores públicos, contribuindo para a sua apreensão. Para tanto, são resgatados marcos significativos desde a década de 1980, com uma abordagem histórico-contextual baseada em documentos selecionados para os objetivos da pesquisa e nas percepções de sujeitos que estiveram envolvidos com a ENAP e com o curso preparatório para a carreira dos gestores públicos ao longo do tempo.

5. ABORDAGEM HISTÓRICO-CONTEXTUAL DA CARREIRA E DA APRENDIZAGEM DOS GESTORES PÚBLICOS

O objetivo deste capítulo consiste em abordar a carreira e a aprendizagem que envolvem o gestor público, considerando-as em uma perspectiva histórico-contextual. Para tanto, foram construídas quatro seções a partir de relatos de entrevistados do grupo EC e de documentos que compõem o *corpus*. Na primeira, aborda-se a história da ENAP, particularizando sua origem, evolução e indicações como um ambiente para a aprendizagem dos gestores públicos. Na segunda, trata-se a estrutura da carreira, sua criação e componentes que a constituíram no decorrer do tempo, em outras palavras, sua dimensão objetiva. Na terceira, realiza-se um breve panorama do curso destinado ao ingresso nesta carreira. Na quarta, formulam-se as considerações finais para o capítulo.

A carreira e a aprendizagem podem ser compreendidas em relação a contextos específicos nos quais se realizam. O conceito de contexto é aquele que engloba a sociedade, com seus fatores históricos, e também se refere aos ambientes nos quais os indivíduos vivenciam experiências, tais como uma instituição educacional ou os locais em que desenvolvem atividades laborais, como argumentam Mayrhofer, Meyer e Steyer (2007), Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007). Abordar o contexto permite explicar sobre o entorno de fenômenos e processos que nele se verificam e se realizam (MJØSET, 2009).

5.1 A ENAP: criação, evolução e indicações como ambiente para aprendizagem

O objetivo nesta seção é abordar a história da ENAP, particularizando sua emergência no cenário brasileiro, criação, evolução e indicações como um ambiente para a aprendizagem dos gestores públicos. As atividades desenvolvidas nesta escola de governo direcionadas a estes sujeitos não estiveram desconectadas do contexto mais amplo que as envolveram.

No transcorrer da história, foram delineadas no Brasil reformas que introduziram transformações no funcionamento da administração pública. A maneira como se organizam o serviço público e as políticas direcionadas à gestão de pessoas está conexas à história dessas reformas (COSTA, 2008; 2010; DIAS, 2010; SARAIVA; 2012).

Diante dos registros históricos, constatou-se que a origem da ENAP remete a um momento precedente à data do Decreto 93.277, de 1986 (BRASIL, 1986), que a instituiu. Em 1982, foi solicitado um estudo ao diplomata Sérgio Paulo Rouanet, a partir do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP). Cumpre aqui pontuar que criação do DASP foi considerada uma iniciativa na direção de reformas para a administração pública no Brasil e relacionada à gestão de pessoas (LIMA JÚNIOR, 1998; COSTA, 2008; 2010).

Pretendia-se com este estudo fornecer subsídios para verificar a viabilidade de implantação de uma Escola Superior de Administração Pública no Brasil destinada à preparação de indivíduos para atuarem no serviço público federal (ROUANET, 2005). O documento referente a este estudo é aqui referenciado pela primeira vez, em atenção à cronologia histórica e por revelar expectativas quanto ao futuro ambiente para a aprendizagem dos servidores públicos. Ele também é abordado nas duas seções seguintes deste capítulo que se destinam a abordar, respectivamente, a carreira do gestor público e o curso a ela vinculado oferecido na ENAP. O documento reúne algumas orientações que influenciaram o processo de criação desta escola de governo e de um curso preparatório para os gestores públicos, sujeitos da pesquisa.⁵

O diplomata realizou um trabalho de pesquisa em instituições de ensino instaladas no Brasil e fora de suas fronteiras, especialmente dos modelos europeus da *Bundesakademie fuer Oeffentliche Verwaltung*, na República Federal da Alemanha e da *École Nationale d'Administration (ENA)*, na França. Foi recomendado pelo

⁵ Corresponde à publicação feita pela ENAP em conjunto com a Associação Nacional dos Especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental (ANESP). Foi um esforço conjunto para a recuperação do texto original, que remete ao ano de 1982 e que resultou em sua publicação no ano de 2005.

diplomata que o modelo vigente na *ENA* deveria ser privilegiado para a criação da nova escola, com ajustamentos a serem feitos diante de contingências jurídico-institucionais que demandavam adaptações para a implantação no Brasil. Esclarece Pacheco (2000) que o contexto na década de 1980 para a América latina foi marcado por reformas e reorientações de programas em escolas de governo, tendo como uma referência recorrente o modelo vigente na *ENA*.

A referência à *ENA* e ao estudo conduzido por Rouanet (2005) foram percebidos como influências marcantes na concepção inicial da ENAP e para um curso preparatório diferenciado para funcionários públicos. Os depoimentos de EC06 e EC04 são alguns que apontam essas referências.

[...] entre essas reformas na máquina pública federal, havia o sonho de implantar uma escola de governo. Então, graças a um relatório que estava no Ministério da Administração, muito bem elaborado por um diplomata, Sérgio [Paulo Rouanet], ele recomendava abertamente que o governo seguisse o modelo na *ENA* francesa, formadora até de presidentes da França, especialmente ministros e altos funcionários do governo francês. A ideia era criar uma elite de funcionários públicos [...] com formação mais completa (EC06).

[...] a ideia foi essa, um pouco como é feito lá na França. Eu visitei a *ENA* da França [...] o projeto era criar uma escola inspirado no modelo francês (EC04).

A implantação de uma escola de governo à semelhança da congênere francesa foi defendida no estudo do diplomata como uma oportunidade ideal para a preparação de um grupo diferenciado de funcionários públicos concebidos como “uma elite administrativa superqualificada [...]” (ROUANET, 2005, p. 81). Ressalte-se que essa concepção dos aprendizes como uma “elite”, no sentido de possuírem uma preparação diversa, prolongada e diferenciada em escola de governo, também foi percebida por alguns pesquisados do grupo EC como marcante na concepção inicial da ENAP. Defenderam a relevância e a necessidade da posse de conhecimentos diversificados e em profundidade para o exercício do papel do gestor público, o que lembra Arthur (1994), ao associar a carreira a um repositório de conhecimentos.

Quatro anos após a demanda pelo estudo encomendado pelo DASP, foi criada a ENAP em 1986. Isso ocorreu no âmbito de uma narrativa modernizante que se fez presente entre os anos de 1964 e 1989 (COSTA, 2008; 2010). De acordo com a

explicação do autor, como expressões desse momento denominado como “modernização autoritária”, estavam a ênfase na manutenção e a divulgação de projetos, objetivando a “evolução” do Estado brasileiro. Tal “evolução” foi, em parte, associada à necessidade de fomentar um sistema auxiliar de gestão de pessoas e, nesse sentido, a ENAP foi criada voltada para o processo seletivo-preparatório visando o ingresso de indivíduos em uma carreira no âmbito da administração pública federal (BRASIL, 1986). Carreira esta destinada aos gestores públicos egressos da ENAP, sujeitos da pesquisa.

A ENAP foi fundada como uma instituição oficial, vinculada à estrutura do Estado, aproximando-se do que Pacheco (2002) define como uma escola de governo. Em outras palavras, depende de recursos orçamentários públicos para seu funcionamento e tem por objetivo preparar indivíduos para ocuparem cargos em carreiras públicas. Portanto, apresenta-se como um ambiente institucional-formal para aprendizagem de adultos (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007).

No ano de sua criação, 1986, a referida escola de governo foi inserida na estrutura organizacional da Fundação Centro de Formação do Servidor Público (FUNCEP) como uma de suas diretorias. Esta fundação, desde 1980, se ocupou, de maneira geral, com o apoio à gestão de pessoas por meio de sua vinculação ao DASP (BRASIL, 1980), e posteriormente, com a Secretaria de Administração Pública da Presidência da República (SEDAP), (BRASIL, 1987). Ao ser instalada em uma fundação preexistente, o que seguiu a recomendação defendida por Rouanet (2005), teve-se acelerado o processo de formalização da ENAP.

Foi possível identificar que o processo de criação da escola de governo foi concomitante ao do Centro de Desenvolvimento da Administração Pública (CEDAM), também vinculado à estrutura organizacional da FUNCEP. De modo diferente, coube a este Centro a oferta de cursos destinados a funcionários públicos não pertencentes ao quadro superior do pessoal civil, e sim a carreiras específicas dos níveis gerencial e técnico-administrativo, objetivando de forma proeminente a atualização de conhecimentos. Por sua vez, à ENAP coube a missão de contribuir para o processo seletivo e preparatório de quadros de nível superior (ENAP, 1988). O primeiro curso ofertado na escola e usado como uma justificativa para sua

fundação foi aquele destinado a preparar cidadãos brasileiros para o ingresso na carreira de gestor público.

Ocorreu uma separação entre a ENAP e a CEDAM quanto às suas atividades e equipes. Em parte, isso foi justificado pelos distintos públicos-alvo e finalidades dos cursos oferecidos, o que foi percebido por alguns pesquisados do grupo EC como um fator que dificultou a condução das atividades na escola e para o curso nos primeiros anos de seu funcionamento.

Em 1990, a FUNCEP foi absorvida pela ENAP, por meio da Lei 8.140 (BRASIL, 1990), passando a denominar-se “Fundação Escola Nacional de Administração Pública”. Tendo incorporado as atividades da FUNCEP, a ENAP passou a oferecer cursos voltados para a inserção de indivíduos em carreiras públicas específicas – como parte de processos seletivos – e cursos destinados a servidores públicos já inseridos em carreiras em quaisquer órgãos e entidades da administração pública federal. Para isso, a infraestrutura original disponibilizada para a FUNCEP em Brasília foi gradativamente remodelada e adaptada para o cumprimento das novas atividades ao longo dos anos (ANEXO A).

A criação da ENAP e a transformação mencionada ocorreram em um contexto de redemocratização no Brasil, caracterizado por desafios macroeconômicos, institucionais, políticos e sociais. Reformas administrativas eram prometidas e divulgadas com o intuito de contribuir para a superação de tais desafios. Foi expressa como uma das prioridades a gestão de pessoas para a esfera federal, contemplando os propósitos de valorização da função pública e a revitalização do serviço público. Esses propósitos que deveriam ser alcançados por meio das funções de seleção e desenvolvimento de servidores públicos (COSTA, 2008; 2010), o que revela harmonia com as finalidades formalizadas para a criação da ENAP.

Trechos podem ser mencionados no conteúdo do decreto que instituiu a referida escola de governo em 1986 (BRASIL, 1986) e no texto preparado para a aula inaugural, proferido em 11 de agosto de 1988. A ENAP era mencionada como um ambiente de aprendizagem para a resolução de problemas e reflexão sobre o contexto.

[...] considerando as diretrizes traçadas à Reforma da Administração Pública Federal;

considerando, especialmente, a determinação do Governo de estatuir, novos critérios de seleção e admissão, mediante concurso público, de seus servidores civis, bem assim de lhes submeter a capacitação e a promoção ao cumprimento de cursos e estágios;

considerando, ainda, a conseqüente necessidade de contar, a Administração, com órgãos especializados para as atividades de formação, aperfeiçoamento, profissionalização e treinamento de seu pessoal civil;

Art. 2º - A Escola Nacional de Administração Pública destinar-se-á, basicamente, a planejar, promover, coordenar e avaliar as atividades de formação, aperfeiçoamento e profissionalização do pessoal civil de nível superior da Administração Federal. (BRASIL, 1986, p.14.292)

No contexto da reforma administrativa [...] a ENAP oferecerá [ao ingressante na escola de governo] [...] um processo pioneiro e revolucionário de aprendizagem [...] desenvolve seu potencial criativo [...] estimula sua capacidade de análise e reflexão [...].⁶

Diante do exposto, também é possível destacar duas conexões entre a origem da ENAP e elementos da narrativa modernizante, tal como apontado por Costa (2008; 2010). Primeira, a ENAP foi vinculada às funções de gestão de pessoas, esta que foi divulgada como uma das prioridades para o alcance das reformas administrativas à época pela necessidade de melhor preparar os gestores públicos para novos desafios diante do período de redemocratização. Segunda, a pretendida reforma modernizadora na Nova República foi indicada como uma diretriz para a criação da ENAP. Esclarece Toonen (2010) que reformas administrativas podem expressar a necessidade de se lidar com tipos de desafios e crises no contexto econômico, social e político e serem pronunciadas como um esforço coletivo e planejado.

Considerando as reformas administrativas pretendidas pela Nova República, constatou-se que as expectativas sobre o processo de aprendizagem na nova escola de governo reveladas em Rouanet (2005) – desenvolvimento da reflexão crítica dos aprendizes e o entendimento e resolução de problemas administrativos – foram associadas às atividades na ENAP. A escola foi divulgada como um ambiente

⁶ Trechos do texto preparado pelo presidente José Sarney e proferido pelo ex-ministro Aluízio Alves para a aula inaugural na ENAP. Publicado na Revista do Serviço Público, ano 43, v.116, n.3, p.6-7. 1988.

para a aprendizagem, favorecedor da reflexão crítica e da criatividade dos aprendizes, capacidades estas a serem estimuladas.

Apesar de as reformas administrativas serem um dos objetivos expressos à época de criação da ENAP, pode-se afirmar, conforme Marcelino, (2003), Costa, (2008; 2010) e Abrucchio, (2010), que elas não foram concretizadas de maneira completa, considerando o período de instabilidade econômica e político-institucional vigentes no Brasil à época.

Contudo, vale destacar a promulgação da Constituição Federal de 1988 como um marco que orientou mudanças para a administração pública no País (ABRUCCIO, 2010). No texto constitucional, foi defendida a reforma no serviço civil, com ênfase em princípios de seleção baseados em mérito e via concurso (BRASIL, 1988). Isso revela convergência com a justificativa divulgada para a criação da ENAP com a missão de auxiliar na preparação dos servidores, como copartícipe da realização de processos seletivos por meio de concursos públicos (BRASIL, 1986). Essa incumbência foi constatada no decorrer da história desta escola de governo e, como uma etapa constitutiva destes concursos, cita-se a oferta do curso destinado ao ingresso de indivíduos na carreira de gestor público, também uma atribuição da ENAP desde sua fundação. Crescente intervenção governamental pode ser detectada em processos de seleção e preparação de funcionários para atuarem no serviço civil, ocupantes de postos em níveis superiores da hierarquia ou em atividades de elevada complexidade, como apontam Halligan (2010) e OCDE (2010). Ressalte-se que esta carreira foi considerada estratégica diante do envolvimento de seus ocupantes em processos decisórios, no planejamento, viabilização e na gestão de ações associadas ao Governo Federal (ENAP, 1988).

Com a criação da ENAP e a oferta do curso preparatório para a carreira, uma expectativa de papel à época do concurso foi a de que o gestor público seria um promotor de mudanças no contexto das reformas administrativas da Nova República, com a divulgação pela TV e em material impresso. Parte deste material informa que o ingresso na carreira seria via concurso: “pela porta da frente do serviço público” (FIGURA 1).

Figura 1 – Material de divulgação do primeiro concurso na ENAP relacionado à carreira



Fonte: dados da pesquisa⁷.

⁷ Material que também foi encontrado à época em uma rua do Centro da cidade de Belo Horizonte (MG).

No material divulgado, foi salientada a necessidade de prévia preparação em escola de governo, apontada como similar às melhores congêneres existentes no mundo, e a entrada na carreira via concurso público. Isso reforçava a ideia de ingresso por mérito pessoal e com possibilidade do aprovado alcançar altos postos na administração pública federal: “um caso exemplar” para o País. Como explicam Pagès *et al.* (1987), a carreira pode ser associada a um ambiente de competição e de mérito, diferenciando e distinguindo os escolhidos para o ingresso em um quadro com alto potencial.

Após a realização do primeiro concurso para a carreira, não foram abertos novos editais, com esta interrupção seguindo de 1988 a 1995. Tal descontinuidade esteve associada a um contexto histórico marcado pela proposta de reformas e pela redefinição do papel do Estado. Como uma narrativa presente, cita-se aquela de que o *Estado é um problema* e, diante disso, pronunciava-se a necessidade de reduzir custos e de suspender a realização de concursos públicos. Isso resultou em pouca prioridade à capacitação dos servidores públicos (LIMA JUNIOR, 1998; COSTA, 2008; 2010). As atividades na ENAP foram dificultadas neste contexto, que refletia um período de escassez de recursos orçamentários, de descontinuidade administrativa na gestão da escola e de interrupção dos processos seletivos.

Em paralelo, o contexto histórico da década de 1990 se apresentou como um movimento de debates sobre a gestão pública gerencial. Como afirma Paes de Paula (2005), em relação ao Brasil, a configuração da administração pública gerencial teve como algumas de suas bases promotoras as discussões sobre a governabilidade e credibilidade do Estado na América Latina. Ocorreram debates no contexto internacional, com origem na década de 1980, sobre a reforma do aparelho estatal. No Brasil, foi expressa a necessidade de profissionais para atuarem nos propósitos da Reforma do Aparelho do Estado, com ênfase na gestão pública gerencial.

As reformas gerenciais associadas aos preceitos da *New Public Management* influenciaram as atividades e os propósitos das escolas de governo na década de 1980 na Europa, indicando a reorientação dos programas e finalidades dessas instituições. Tal influência também foi sinalizada no contexto da América Latina,

sobretudo a partir da segunda metade da década ou final dos anos da década de 1990 (PACHECO, 2000).

Nessa mesma década, em 1995, ocorreu a aprovação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), um dos marcos da perspectiva gerencial e de reformas da administração pública no Brasil (COSTA, 2008; 2010). Diante da exigência de criatividade para a proposição de inovações, foi indicada a necessidade de investimentos na preparação permanente dos servidores públicos, configurando a gestão de pessoas uma estratégia para implementar as mudanças propostas no referido plano (BRASIL, 1995; BRESSER-PEREIRA, 2010).

A partir de 1995, os concursos para a carreira de gestor público foram retomados, com a ENAP vinculada ao recém-criado Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) no mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. Na escola, foi destacada a reorientação das atividades de ensino e pesquisa para temas associados à melhoria da gestão pública, com ênfase em suas publicações e na especialização do acervo de sua biblioteca. Criou-se, um concurso anual de inovações na gestão pública federal, captando aquelas já implantadas e regidas pelos preceitos do *New Public Management* (PACHECO, 2000).

Os processos seletivos para a carreira de gestor público foram retomados com maior regularidade após 1995, tendo a ENAP como copartícipe. Coerente com isso, a partir de 2002 e como parte das políticas de gestão de pessoas no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ocorreu a intensificação do número de concursos para diversas carreiras públicas federais no Brasil (GOMES; BARBOSA e SILVA; SÓRIA, 2012).

Em 2006, com a criação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), (BRASIL, 2006), a ENAP foi novamente associada à carreira e à aprendizagem dos gestores públicos: a aprendizagem foi indicada como um processo deliberado e ininterrupto envolvendo os servidores públicos, estes considerados em desenvolvimento na carreira em consonância com as finalidades da PNDP. Para tanto, ao longo da carreira pública, diversas experiências poderiam ser vivenciadas pelos servidores, com o acesso a eventos fora de seu local de

trabalho, grupos formais de estudos, cursos, intercâmbios, estágios, eventos técnicos e científicos. Ainda, foram mencionadas como parte desta política as experiências em cursos de longa duração que demandam afastamentos para especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado (BRASIL, 2006).

No teor desta política, foi mencionada a necessidade de estimular a aprendizagem dos servidores em escolas de governo. Foi ressaltada a interligação destas instituições com as carreiras para os servidores públicos, ao ser expresso que a participação em cursos oferecidos prioritariamente nestas instituições pode ser um dos requisitos para o alcance de promoção na carreira (BRASIL, 2006). Convém esclarecer que em momento anterior à PNDP, no teor da Emenda Constitucional 19 de 4 de junho de 1998 (BRASIL, 1998a), foi estabelecido que escolas de governo devem ser mantidas no âmbito da União, dos Estados e do Distrito Federal. Com a PNDP estas instituições foram valorizadas como instituições auxiliares para a gestão de pessoas na administração pública e foi reforçado o seu vínculo às carreiras de servidores públicos no Brasil. Ressalte-se que a ENAP foi indicada como entidade integrante do comitê gestor desta política desde 2006.

A importância das escolas de governo também pode ser evidenciada pelo aumento de seu quantitativo a partir da redemocratização do País. Contudo, sob a denominação geral *escola de governo* abrigam-se distintos modelos organizativos (FONSECA *et al.*, 2015), sendo termo identificado de forma direta ou não no nome das instituições. Nesse entendimento, englobam-se instituições vinculadas às esferas federal, estadual ou municipal que congregam cursos destinados ao ingresso em carreiras públicas diversas, assim como aquelas instituições nas quais são oferecidos cursos de graduação e de pós-graduação, além daqueles de curta duração identificados nas regulamentações, de maneira geral, como “capacitação” e “treinamento” (SOUZA, 2002; ZOUAIN, 2003; OCDE, 2010).

Em paralelo ao movimento de expansão das escolas de governo no Brasil, pode ser mencionada outra iniciativa que destaca a ENAP nesse conjunto de instituições, apontando para a expansão de suas atividades e para a sua configuração como um ambiente para aprendizagem dos servidores públicos: a criação da Rede Nacional de Escolas de Governo no ano de 2003. Ela foi resultante da iniciativa pioneira na

ENAP na realização de encontros entre representantes de escolas de governo e outros tipos de instituições governamentais dos três poderes da União e dos três níveis de governo no Brasil. Registre-se que representantes da ENAP participam do comitê gestor desta rede, que revelou crescimento de adesão de instituições no decorrer dos anos.⁸

Com a criação dessa Rede, foi também indicada a concepção da ENAP como um ambiente voltado para a aprendizagem dos servidores públicos, diante de compromissos coletivos e formalizados no sentido de ações a serem concretizadas nas instituições que integram essa Rede. Foi estabelecido que nelas deve ser estimulado um processo de aprendizagem ininterrupto dos servidores públicos e estes também orientados para a resolução de problemas públicos, contribuindo para o desenvolvimento da reflexão crítica sobre as inter-relações Estado-sociedade (REDE, 2013; ENAP, 2014). Isso lembra o argumento de Cranton (1996), para quem o processo de aprendizagem pode refletir o estímulo à reflexão crítica sobre o contexto que envolve o aprendiz e a resolução de problemas que abrangem as suas atividades laborais.

Como ambiente destinado à aprendizagem para os servidores públicos, a ENAP incorporou a educação à distância, com a escola de governo caracterizada como um ambiente para aprendizagem *on line* (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007).

Foi possível identificar que a ENAP foi originada e indicada como um ambiente destinado à aprendizagem dos gestores públicos. Constatou-se que, além de diversificadas e expandidas as atividades da escola, este ambiente foi vinculado às carreiras públicas federais, dentre as quais pode ser mencionada a carreira de gestor público.

⁸Conforme dados disponibilizados no Anexo B da tese, constam no mapa de distribuição 208 instituições no território brasileiro (situação em maio/2014). Disponível em <http://www2.enap.gov.br>. Acesso em: 30 dez. 2014.

5.2 A carreira do gestor público: origem e dimensão objetiva

Nesta seção, objetiva-se abordar a origem da carreira de gestor público – sua estrutura – e examinar seus componentes constitutivos no decurso do tempo. Com isso, além de auxiliar na compreensão do contexto que envolveu os sujeitos da pesquisa, contribui-se também para a descrição e análise da dimensão objetiva da carreira.

No estudo conduzido por Rouanet (2005), foram indicadas algumas recomendações sobre a carreira em análise. Ela deveria contemplar um conjunto de componentes criados de forma simultânea à nova escola superior de administração pública – futura ENAP –, com o intuito de garantir a posterior inserção e vínculo formal dos egressos nas atividades laborais. A defesa da coexistência da escola e da estrutura de uma carreira se apoiou, principalmente, no exemplo do sistema vigente para a *ENA*, que articulava a formação e as condições para a inserção do egresso no Estado (ROUNAET, 2005). Nesse sentido, foi defendida a criação concomitante da escola de governo como um ambiente institucional-formal para aprendizagem (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007) e de uma carreira, considerada em sua dimensão objetiva (LARSEN; ELLEHAVE, 2000; BARUCH, 2004; 2006).

O contexto à época de criação da ENAP e que também envolveu o processo de definição da estrutura da carreira foi marcado por instabilidade econômica e político-institucional no País. As iniciativas para as reformas administrativas não alcançaram a completude das propostas divulgadas (LIMA JUNIOR, 1998; COSTA, 2008; 2010). Em um contexto marcado por tais instabilidades, a estrutura da carreira não foi efetivada no mesmo momento em que a escola foi originada e sequer coexistiu com o início do curso preparatório a ela vinculado. A escola foi fundada em 1986 (BRASIL, 1986), o curso destinado à inserção na carreira iniciou-se em 1988 (ENAP/DEN/CPA, [200-.]) e a estrutura da carreira, com existência legal somente a partir de 1989, por meio da Medida Provisória 84, de 15 de setembro de 1989 (BRASIL, 1989a) e com a Lei 7.834, de 6 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989b).

A inexistência legal da carreira e de uma estrutura que a tornasse identificável gerou um contexto com indefinições quanto à futura inserção dos egressos da ENAP na administração pública federal, o período de nomeação, o local de exercício e a abrangência do papel na carreira, com as funções que deveriam desempenhar. Um contexto de incertezas quanto à “carreira prometida” à época aos egressos.

Ele [candidato] estava aqui no mês um. Depois lá no mês *n*, tinha que chegar no mês 18 [conclusão do curso] e a carreira não tinha sido criada. Nós iríamos lançar algumas dezenas ou centenas de gestores para uma carreira que ainda não existia (EC04).

Durante o período em que estavam vinculados à escola de governo, os gestores públicos desta primeira turma organizaram e realizaram atividades que contribuíram para criar a estrutura da carreira: formaram uma comissão de representantes da turma, organizaram eventos, fundaram uma associação⁹ para representá-los e acompanharam as tramitações administrativo-legais até a instituição da carreira, que ocorreu na fase final da primeira edição do curso na ENAP. Esse acontecimento será retomado no Capítulo 6, no qual será abordada a carreira na ótica dos próprios gestores públicos.¹⁰

A carreira foi instituída com a participação de gestores públicos vinculados à primeira turma da ENAP, por meio da Lei 7.834, de 6 de outubro em 1989 (BRASIL, 1989b), conversão da Medida Provisória 84, do mesmo ano (BRASIL, 1989a). Foi prevista a criação de 960 cargos que deveriam ser alvo de concursos a serem posteriormente realizados. Como explicam Dias (2010), Salles e Nogueira (2012) e Saravia (2012), a ideia de carreira pública é associada ao desenho de cargos.

Após a instituição da carreira, ocorreu descontinuidade em sua existência legal. Antes do provimento total dos cargos previstos na lei, a seleção dos gestores públicos foi suspensa e não ocorreu outro curso para inserção na carreira logo após 1988. Essa interrupção culminou, em 1991, com a extinção formal da carreira por meio da Lei 8.216, de 13 de agosto de 1991 (BRASIL, 1991). Nela, o teor do art. 27

⁹ A ANESP foi fundada em 10 de maio de 1989, durante o período de oferta do curso para a primeira turma na ENAP. Uma associação que representa os gestores públicos vinculados à estrutura desta carreira: os EPPGGs.

¹⁰ Não é o foco da tese o estudo das dimensões ideológicas e de poder desse grupo, o que merece outra pesquisa delimitada para esta investigação e análise.

indicava a transformação dos cargos em analistas de orçamento, com a supressão das vagas existentes. O contexto no Brasil à época de tais acontecimentos foi marcado por crise econômica e interrupção dos concursos públicos como parte das reformas administrativas pretendidas no governo do presidente Fernando Collor de Melo (LIMA JUNIOR, 1998; COSTA, 2008, 2010).

Em 1992, próximo ao *impeachment* do referido presidente, a estrutura da carreira foi restabelecida e os cargos a ela correspondentes, por meio da Lei 8.460, de 17 de setembro desse ano (BRASIL, 1992). Contudo, isso não significou a retomada imediata do processo seletivo e do curso para inserção na carreira de gestor público oferecido na ENAP. Foram reiniciados, respectivamente, em 1995 e 1996.

Diferente do contexto à época de criação da estrutura da carreira, o ano de 1995 foi inserido em um período marcado pelos debates e orientações de preceitos da administração pública gerencial e do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), como assinala Costa (2008; 2010). Foi apontada a relevância de determinadas carreiras para o denominado “núcleo estratégico”, dentre as quais a destinada aos gestores públicos. Ela foi associada a este movimento de reforma e mencionada no PDRAE como relevante, “um dos grupos de reconhecida competência [...]” (BRASIL, 1995, p. 29). Assim, ao ser demandada a vinculação da estrutura da carreira e de seus ocupantes ao núcleo estratégico das atividades do Estado, a expectativa era de que os gestores públicos egressos da ENAP contribuiriam para as mudanças pretendidas com a administração pública gerencial.

Outro destaque da carreira é a sua associação às denominadas “carreiras típicas de Estado”, para contemplar as funções e atribuições a serem desenvolvidas no núcleo estratégico e no âmbito do poder executivo federal, envolvendo as políticas públicas e a gestão governamental. A carreira abrangeu a função do planejamento como uma dentre as consideradas típicas de Estado. Por meio da ANESP, a carreira de gestor público está representada no Fórum Permanente de Carreiras Típicas de Estado (FONACATE).

Funções de Estado *stricto sensu*: manutenção da ordem interna, defesa do território, representação externa, provimento da justiça, tributação e administração de serviços que presta. Estas funções seriam intransferíveis de acordo com os analistas e por essa razão consideradas típicas de Estado [...] Trata-se de funções da alta administração pública – as tarefas de controle interno, avaliação de políticas públicas [...] (DIAS, 2010, p. 17).

Constatou-se também que a estrutura da carreira foi integrada ao denominado grupo das “carreiras do ciclo de gestão”, possuindo um órgão supervisor específico cujos integrantes são corresponsáveis pela definição e organização dos seus componentes estruturais. Para os gestores públicos, a supervisão é realizada no escopo das atividades do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), que é o mesmo órgão de lotação do servidor.

Para a definição e organização dos componentes da estrutura da carreira, cabe ressaltar a vigência de um comitê consultivo, previsto na Lei 9.625, de 7 de abril de 1998 (BRASIL, 1998b) e no teor do Decreto 5.176, de 10 agosto de 2004 (BRASIL, 2004). Tal comitê é composto pelos próprios gestores públicos e tem a finalidade de assessorar o órgão supervisor em assuntos relacionados a recrutamento, preparação inicial e capacitação continuada na carreira. Assim, foi possível constatar que, no decorrer do tempo, foi normatizado que os próprios servidores vinculados à estrutura desta carreira participam na construção de componentes que a constituem.

No teor do referido Decreto (BRASIL, 2004) e, ao particularizar a dimensão objetiva da carreira do gestor público, foi sinalizado que:

- I. **Carreira** é uma estrutura que revela uma composição de classes e padrões, com escala de remuneração e que indicam a posição do gestor público na carreira. O candidato nomeado sempre ingressa na classe e padrão iniciais. Com isso, é indicada sua aproximação com a configuração tradicional (BARUCH, 2004; 2006). No setor público, componentes desse formato podem ser identificados (McDONALD; BROWN; BRADLEY, 2005; VALCOUR, BAYLIN; QUIJADA, 2007; SARAIVIA, 2012).

- II. **Inserção na carreira** – foi apresentada como investidura no cargo público, que ocorre mediante concurso público de provas e títulos. Inclui a exigência de participação prévia em um curso promovido pelo órgão supervisor da carreira a ser ministrado exclusivamente pela ENAP, como parte dos procedimentos de seleção (BRASIL, 2004). Nesse quesito, a carreira foi associada ao conceito de mérito, como esforço pessoal (BARBOSA, 2007).

- III. **Desenvolvimento na carreira** – vinculado à avaliação de desempenho individual e participação, com aproveitamento comprovado, em cursos complementares de aperfeiçoamento, considerando instituições diversas, com destaque para a ENAP (BRASIL, 2004). Também foi vinculado ao conceito de mérito pelo desempenho pessoal (BARBOSA, 2007) e a *carreira como avanço*, uma sequência de promoções a serem alcançadas (HALL, 2002). Contudo, cumpre esclarecer que esse avanço não implica necessariamente possuir tarefas com maiores responsabilidades, mais complexas ou desafiadoras. Essas tarefas ou responsabilidades maiores podem estar vinculadas com funções de direção e assessoramento superiores, mas que não são exercidas obrigatoriamente ao serem alcançadas as novas classes ou padrões na estrutura da carreira. A mudança em termos de níveis e classes ocorre por tempo, somada à realização obrigatória de cursos (prioritariamente aqueles ofertados por escolas de governo, incluindo-se a ENAP) e à avaliação de desempenho formal favorável quanto ao exercício de suas atividades laborais.

Em 2009, constatou-se a apresentação formal de outro componente-chave da estrutura da carreira: o papel. Foi apresentado com esta denominação em um contexto marcado pela construção de diretrizes para o processo de supervisão da carreira e atribuições a serem cumpridas pelo gestor público, resultando nas Portarias 81, de 2 de julho de 2009 (BRASIL, 2009a) e 151, de 9 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009b).

O papel foi definido em consonância com os princípios constitucionais para a administração pública (BRASIL, 1980): legalidade, impessoalidade, publicidade, moralidade, ética e eficiência para o desenvolvimento de suas atividades laborais e

para a gestão da carreira. Assim, foram indicadas expectativas presentes no contexto para o desempenho do papel na carreira. Como explicam Berger e Luckmann (1986), o papel pode emergir como uma necessidade de conduta a ser seguida.

Três componentes centrais mencionados no papel são as atribuições, a missão e a visão de futuro. Como explicam Morrison (1993) e Inkson (2007), o papel evidencia orientações sobre como as pessoas devem se comportar, com indicações sobre o que é necessário e esperado como parte do exercício de suas funções no presente e futuro.

As atribuições englobam a realização de atividades na administração pública federal direta, autárquica e fundacional prevendo, também, a direção e o assessoramento em escalões superiores da hierarquia. A missão reflete a contribuição do gestor para o desenvolvimento do País e a valorização da democracia. A visão de futuro indica algumas expectativas de papel, ao antecipar que o gestor público deve ser um transformador do contexto, capaz de refletir sobre a realidade socioeconômica; possuir conhecimentos teóricos e práticos para ser solucionador de problemas referentes ao contexto que o envolve e ser negociador-articulador-coordenador-mobilizador (BRASIL, 2009a; 2009b), aquele que assume múltiplas tarefas, resolve problemas complexos e decide (GAULEJAC, 2007). Ainda, como esclarece Peters (2009), negociador, decisor e gerente podem ser identificados como alguns papéis requeridos para os servidores públicos civis, diante das múltiplas demandas simultâneas para o exercício de suas atividades laborais. O papel reúne uma composição de atribuições e expectativas sobre o desempenho dos indivíduos que indicam sua natureza multifacetada, portanto, envolve decidir, informar e interagir (MINTZBERG, 1973).

Emergiu entre entrevistados do grupo EC o entendimento da *carreira como exercício de papel* (INKSON, 2007), ao mencionarem atribuições do gestor público definidas na legislação as quais devem ser cumpridas. O papel foi percebido por eles como possuidor de conteúdo abrangente e complexo, com contornos não claros diante das diversas demandas e expectativas que incidem sobre suas atividades com o ingresso formal na carreira.

De um lado, o papel abrangente e complexo foi entendido como positivo, pois possui potencialidades: a) possibilita o ingresso na carreira de profissionais com experiências e formações variadas; e b) favorece o alcance de maior flexibilidade para a gestão de pessoas no âmbito da administração pública federal, pois eles podem desenvolver suas funções em múltiplos locais. “Eles podem atuar em toda a Esplanada, na [administração] direta, autárquica e fundacional [...] (EC07). Para Longo (2007) e Saravia (2012), cargos públicos que possuem atribuições amplas e genéricas, contribuem para a maior versatilidade e flexibilidade na gestão das carreiras e incentivam a mobilidade dos servidores públicos.

De outro lado, o papel abrangente e complexo também foi percebido como uma dificuldade, pois este não é claro o suficiente. Assim, contribui para gerar dissensos entre os próprios gestores públicos, entre outros profissionais e agentes com os quais eles interagem, na escola de governo ou no exercício das atividades laborais na carreira. Os posicionamentos dos entrevistados indicam a ocorrência de *ambiguidade de papel* na carreira (INKSON, 2007). Nesse sentido, sintetiza um entrevistado:

Se você perguntar, até hoje não se sabe direito qual é o papel deles, que função é essa. Ou seja, até hoje tem dúvidas sobre qual é o papel. Tem indefinições, ou melhor, múltiplas definições (EC01).

Adaptações no conteúdo do papel foram realizadas. Cumpre destacar no ano de 2009 ajustes que foram construídos após consulta dirigida aos próprios gestores públicos, no âmbito do trabalho efetuado no órgão supervisor da carreira em Brasília. Isso gerou a Portaria 151, de 9 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009b), que alterou a anterior, a Portaria 81, de 2 de julho de 2009 (BRASIL, 2009a). Sobretudo, foi valorizada a dupla orientação para o papel na carreira, abrangendo tanto a gestão governamental como as políticas públicas nas atividades laborais. Tal acontecimento também indicou que o papel, como componente formalizado da carreira, resultou de um processo de construção relacional. Explica Isopahkala-Bouret (2008) que papéis não são fixos e podem ser negociados mesmo em meio a restrições estruturais.

Desde a criação da estrutura da carreira, foi estabelecido um componente que se mostrou viável: o cumprimento das atribuições não restrito ao órgão de lotação, possibilitando exercê-las em múltiplos setores de entidades e órgãos vinculados à administração pública federal. Constatou-se que essa abrangência foi prevista com a criação da estrutura da carreira e com expansão marcada em alguns momentos, o que possibilitou ao gestor público atuar na administração direta, autárquica (BRASIL, 1989b) e fundacional (BRASIL, 2004). Isso é uma característica identificada na estrutura da carreira, o que também faz com que ela receba as denominações alternativas de “carreira transversal” (GRAEF; CARMO, 2008; OCDE, 2010) indicando os vários locais em que o gestor público pode desempenhar seu papel abrangente.

Na estrutura da carreira, para sistematizar e organizar a sua atuação em múltiplos setores, entidades e órgãos, foi criado, em 2013, o Processo Integrado de Mobilidade (PROIM) para os gestores públicos, por meio da Portaria 202, de 24 de maio (BRASIL, 2013). Foi sinalizado que a proposta inicial foi resultante de contribuições decorrentes de interações entre membros do Comitê Consultivo da carreira e representantes da ANESP¹¹. Assim, foi indicado que a estrutura da carreira também foi advinda de construção que envolveu indivíduos em interação. Berger e Luckmann (1986) afirmam que a realidade é resultante das atividades humanas e também construída por pessoas em ambiente de interação.

Tal programa foi criado com o objetivo de organizar, sistematizar e normatizar, em linhas gerais, a movimentação do gestor público entre locais de exercício. Por mobilidade definida como a alteração de exercício nos órgãos e entidades da administração pública federal no Distrito Federal, a cessão para ocupar cargo comissionado, mediante autorização da Secretaria de Gestão Pública (SEGEP) e as requisições de servidores de qualquer órgão ou entidade da administração pública federal para a Presidência da República. Foi permitida aos gestores públicos a mobilidade (BÉDUWÉ, 1992), em outras palavras, dentro da própria administração pública, com a mudança do local de exercício na administração direta, autárquica, fundacional, em diversos setores que compõem as estruturas organizacionais de órgãos ou entidades. Tal mobilidade é compatível também com a permissão para o

¹¹ Em www.gestaopublica.planejamento.gov.br/simob/proim. Acesso em 10 dez. 2014.

exercício de atividades de direção e assessoramento superiores (DAS), em harmonia com o conteúdo abrangente do papel estabelecido para a carreira. Além de a movimentação ser feita no Distrito Federal, via PROIM, pode ser viabilizada para outras localidades no Brasil, justificada por projetos compatíveis com as atribuições definidas no papel do gestor público. A movimentação para fora do Distrito Federal é permitida, mas não é abrangida pelo escopo do PROIM. Assim, a carreira também evidencia a mobilidade geográfica (BÉDUWÉ, 1992) ¹².

Cabe mencionar que a possibilidade de atuação em diversos órgãos e entidades foi assinalada no Relatório Rouanet como desejável, por favorecer a vivência de diferentes experiências com a mobilidade.

A exigência da mobilidade prevista para os administradores civis poderia ser adotada em bases experimentais [...]. Esse sistema teria a vantagem de ampliar o horizonte profissional do servidor, proporcionando-lhe contato direto com vários setores do serviço público (ROUNAET, 2005, p. 90).

Mesmo com as limitações presentes na legislação, os gestores públicos podem construir trajetórias singulares na carreira, em direções que não são fixas, únicas ou padronizadas, mas mutáveis, diversas e emergentes. Nesse sentido, foi revelado um afastamento do formato tradicional de carreira, este regido pela movimentação homogênea, preestabelecida e linear, como explicam Adamson, Doherty e Viney, (1998) e Baruch (2004; 2006). Ao mesmo tempo, diante da possibilidade de transposição de fronteiras físicas e de transição entre atividades para o desempenho do papel — com a mobilidade interna e a geográfica — foi apresentada uma similaridade com a perspectiva sem fronteiras (SULLIVAN; ARTHUR, 2006). Assim, ao possuir elementos de diferentes formatos de carreira (a tradicional e a sem fronteiras), a carreira do gestor público revela um tipo híbrido (SULLIVAN; BARUCH, 2009).

Com a abordagem de componentes histórico-contextuais, foi possível também identificar a existência de outro componente vinculado à carreira: a exigência de um curso preparatório em escola de governo.

¹² Após questionamentos via ANESP e por meio judicial, o PROIM foi suspenso. Dentre outros itens, foi demandada a divulgação de informações mais completas sobre vagas para a mobilidade, assim como foram questionados os limites quanto ao número de gestores que poderiam se candidatar por órgão e o número de opções que estes poderiam elencar, de acordo com seu planejamento e escolhas individuais compatibilizando-as com as demandas institucionais.

5.3 O curso para inserção na carreira oferecido na ENAP

Na estrutura da carreira, está estabelecido que o processo de seleção do gestor público exige que ele passe por um período preparatório em curso oferecido na ENAP, como uma etapa do concurso. Nesta seção, busca-se apresentar um breve panorama histórico-contextual desse curso, com o oferecimento do terceiro aporte que complementa um esboço do contexto que envolveu os sujeitos desta pesquisa. Em conjunto com as demais seções deste capítulo, contribui para a compreensão sobre a carreira e a aprendizagem dos gestores públicos.

Como ponto de partida, pode ser novamente mencionado o documento preparado por Rouanet (2005) para fins da criação de uma escola superior de administração pública vinculada à estrutura do Estado. Uma das recomendações foi a organização de um curso visando à preparação de indivíduos para o ingresso em carreira pública, composto por: um programa formal, orientado por uma estrutura curricular, ensejando um processo deliberado para a aprendizagem dos funcionários públicos; conteúdos programáticos e atividades previamente definidas; presença de instrutores e interações grupais. São componentes de um ambiente institucional-formal para a aprendizagem (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007) e que emergiram em textos sobre as referências educacionais que norteiam as atividades na ENAP (ENAP, 1988; 2007; 2008; 2010a; 2010b; 2011; FERRAREZI; ZIMBRÃO; AMORIM, 2008a; 2008b).

Cumprir registrar que de 1988 a 2011, todas as 16 edições do curso destinado à inserção dos gestores públicos na carreira foram ministradas na ENAP. O planejamento deste curso, assim como a alocação dos aprovados, envolveu orientações e prioridades estabelecidas nos programas do Governo Federal, advindas de instâncias superiores, ministérios ou secretarias aos quais a ENAP esteve vinculada no decorrer do tempo. Foi assinalada a conexão entre o curso oferecido na escola de governo e o contexto político-institucional de cada época, com repercussões na construção do projeto do curso preparatório inicial para a carreira. Essa vinculação também foi percebida por pesquisadores.

No projeto do curso, há sempre um esforço de buscar também um alinhamento com os projetos prioritários do governo (EC02).

É um curso para ingressantes no serviço público. Então esses ingressantes têm que saber o que está acontecendo no governo, quais são as prioridades, mesmo porque eles podem ser alocados nestes programas prioritários (EC03).

Podem ser assinalados cinco períodos que indicam distintos contextos relacionados com o curso de 1988 a 2011.¹³

O **primeiro período (1988-1990)** foi marcado pela transição democrática no Brasil, com uma narrativa de modernização que se vinculou à implantação de reformas administrativas na administração pública (COSTA, 2008, 2010). A ENAP foi criada e justificada como uma instituição auxiliar para o alcance destas reformas e, neste contexto, a primeira edição do curso para inserção na carreira de gestor público contribui para este propósito. Foi uma linha norteadora de ação na escola (ENAP, 1988) e presente em material de divulgação sobre suas atividades, como apontado na primeira seção deste capítulo.

No período, o curso foi ofertado apenas em 1988 (primeira edição), com carga horária total de 2.800 horas (ENAP, 1988; ENAP/DEN/CPA, [200-.]), a maior dentre todas as 16 edições. Foram realizadas adequações para a composição da proposta curricular a partir do modelo já vigente na *ENA*, de outras iniciativas pertencentes às congêneres estrangeiras e de recomendações presentes em Rouanet (2005), objetivando a viabilidade de implantação e condução do curso. Assim, foram reunidos conteúdos diversificados e abrangentes, programados e ajustados no decorrer do tempo com a participação da coordenação do curso e dos próprios aprendizes. Foi apontado por alguns entrevistados do grupo EC que se tratou de um momento desafiador tanto para a gestão da escola, quanto para os aprendizes no curso, por se tratar da primeira experiência na escola recém-criada com um curso neste formato e pelas dificuldades inerentes à própria criação da ENAP à época.

¹³Os textos de Ferrarezi, Zimbrão e Amorim (2008a; 2008b), refletem o acesso das autoras a um conjunto de documentos sobre o curso e experiências de gestão na ENAP, até o ano de 2006. Ambos os textos foram considerados relevantes como materiais constitutivos do *corpus*.

Na proposta curricular foi expressa a necessidade de um processo de aprendizagem que contribuísse para a identificação e análise de problemas pelo aprendiz e para que fosse um transformador do contexto relacionado ao ambiente de suas atividades laborais e ao macrocontexto social (ENAP, 1988).

O **segundo período (1991-1995)** evidenciou um momento de incertezas para a condução das atividades do curso na ENAP, com acontecimentos que marcaram esta fase. Primeiro, ocorreu a suspensão dos concursos à época do presidente Fernando Collor de Melo (COSTA, 2008; 2010; LIMA JUNIOR, 1998). Com isso, o curso para a inserção na carreira de gestor público não foi reeditado neste período. Em adição, a carreira foi extinta na administração pública federal em 1991 (BRASIL, 1991), o que contribuiu para a interrupção das atividades do curso na ENAP.

Mesmo com o restabelecimento formal da estrutura da carreira em 1992 (BRASIL, 1992), ocorreram indefinições quanto ao projeto do curso, que também não foi oferecido até 1995. Foi um período de transição que coincidiu com um momento de discussões sobre a gestão pública gerencial no Brasil (COSTA, 2008; 2010), repercutindo na reorientação das atividades da ENAP e o replanejamento do próprio curso (PACHECO, 2000; FERRAREZI; ZIMBRÃO; AMORIM, 2008a). Foi uma fase de incertezas quanto à existência formal da carreira e do curso de preparação inicial, que teve sua oferta reiniciada no ano de 1996.

O **terceiro período (1996-1999)** correspondeu a um contexto marcado pela ênfase na implantação de preceitos da *New Public Management* (BRESSER- PEREIRA, 2010), a presença de uma narrativa marcada pelo gerencialismo (COSTA, 2008; 2010) e com a aprovação do PDRAE, em 1995 (BRASIL, 1995). Após o período de interrupção em sua oferta, o curso foi concretizado em sua segunda, terceira, quarta e quinta edições, com a redução da carga horária de 2.800 horas para uma média de 920 horas de atividades. Foi destacada a conexão com preceitos da reforma gerencial, com conteúdos sobre o assunto presentes na estrutura curricular. A quinta edição revelou uma fase de ajustes nesta proposta, a extinção do MARE¹⁴ e a

¹⁴ O Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) foi fundido com o Ministério do Orçamento, o que culminou com a criação de um novo ministério: o MPOG.

retirada de disciplinas específicas sobre reforma do Estado (FERRAREZI; ZIMBRÃO; AMORIM, 2008a).

Nos referenciais educacionais, o processo de aprendizagem também foi associado à necessidade de resolução de problemas pelo aprendiz e de compreensão sobre o contexto que o envolve. Assim, com a busca de eficiência, desempenho e gestão por resultados, presentes em uma narrativa gerencialista (COSTA, 2008; 2010), foi sinalizado no projeto do curso a necessidade de o gestor público exercer “o papel de ‘agente de mudança’ na administração pública” [...] (FERRAREZI; ZIMBRÃO; AMORIM, 2008a, p.40). Sob orientação dos preceitos da gestão pública gerencial e do PDRAE (BRASIL, 1995), “[...] era preciso que eles [aprendizes no curso] entendessem a reforma gerencial e se dispusessem a ajudar a implementá-la” (EC01).

O **quarto período (2000-2002)** foi marcado por um contexto em que foram enfatizados os Planos Plurianuais, com a definição de programas prioritários a serem executados para o enfrentamento de problemas na sociedade brasileira (PACHECO, 2000). Assim, a concepção geral do curso refletiu essa nova ênfase e continuou a se afastar da reforma do aparelho do Estado. Sob esta nova orientação, o curso foi ofertado na sexta e sétima edições, com nova redução da carga horária para uma média de 869 horas. Foi novamente identificado, como um objetivo de aprendizagem no curso, desenvolver gestores públicos como transformadores do contexto, como “gestores-agentes de mudança [...]” (FERRAREZI; ZIMBRÃO; AMORIM, 2008a, p.68).

O **quinto período (2003-2011)** foi definido a partir da eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e uma fase que evidenciou a reorientação e destaque, no planejamento federal, para as políticas sociais articuladas a programas para distribuição de renda e desenvolvimento do País (FERRAREZI; ZIMBRÃO; AMORIM, 2008b). Com a oferta da oitava até a décima sexta edição, para o curso foi uma fase marcada por ampla reorganização do seu projeto, e por redução da carga horária, com média de 509 horas de atividades. Entre as alterações, registre-se o novo encadeamento de conteúdos, em eixos estruturantes, que também consideram os problemas, temas e programas prioritários definidos em políticas

governamentais. Para tanto, a capacidade de resolução de problemas ressurgiu com ênfase nos referenciais educacionais deste período, tratado como um objetivo associado ao processo de aprendizagem no curso. Vinculado a isso, foi reiterada a concepção do gestor público como um transformador da realidade e com expectativas relacionadas ao alcance desse desempenho na carreira pública (ENAP, 2007; 2008; 2010a; 2010b; 2011; FERRAREZI; ZIMBRÃO; AMORIM, 2008b).

Em referência aos períodos supracitados, ainda é possível fazer outras considerações.

Primeira, diante do vínculo estabelecido entre o projeto do curso e o contexto político-institucional, um propósito que surgiu para a aprendizagem foi a mudança de comportamento em direções desejadas, no rumo das expectativas de papel e atribuições delineadas para o gestor público. Assim, neste quesito foi revelada uma aproximação com a perspectiva behaviorista da aprendizagem, com o comportamento julgado quanto a critérios externos de desempenho (MERRIAM; CAFFARELLA, 1991; MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER 2007; MOREIRA, 2011).

Foi possível identificar que, mesmo se apresentando como uma etapa seletiva de concurso público, ocorreu o planejamento de diversos tipos de atividades defendidas como contribuintes para a aprendizagem coletiva. Nesta orientação consta no projeto do curso: organização de debates, de estudos de casos, de oficinas, de reuniões e encontros planejados pela Coordenação do curso ou pelos instrutores. Buscou-se com isso que os aprendizes tivessem acesso a diferentes perspectivas teórico-conceituais e pontos de vista, além de um ambiente que favorecesse a socialização das experiências entre eles (ENAP, 1988, 2007; 2008; 2010a; 2010b; 2011; FERRAREZI; ZIMBRÃO; AMORIM, 2008a; 2008b). A interação social foi apontada como estimuladora do processo de aprendizagem no curso e também necessária para o desempenho das atividades laborais na carreira. Foi apontado em documentos e por entrevistados que ao ingressarem na carreira os gestores públicos necessariamente convivem com profissionais de diferenciados perfis, formações e em variados contextos. Coerente com isso, a ENAP foi assinalada como um ambiente que favorece a interação entre os aprendizes com distintas

formações e experiências e, com isso, contribui para a aprendizagem dos gestores públicos. Esses posicionamentos assinalam a aprendizagem como um processo que deve ocorrer em ambiente de interação (MERRIAM; CAFARELLA; BAUMGARTNER, 2007) e, a carreira, no sentido que Inkson (2007) aponta, considerada como relacionamento entre as pessoas. Nos relatos de dois pesquisados do grupo EC essas apresentações foram feitas.

Para além do concurso público, tem o fato da aprendizagem que não é menos importante. [...] Foram mantidos os trabalhos em grupo e outras formas de troca que vão favorecer a aprendizagem. Então, existem outras formas de se aprender. Essa interação durante o curso, ela vai favorecendo a interação com pessoas diferentes, mescla perfis diferentes dentro do mesmo grupo para que eles sejam forçados a interagir com o maior número de pessoas possível. No trabalho que eles vão enfrentar, eles vão ter que lidar com diferenças, eles vão ter que lidar com perfis diferentes dos deles (EC03).

Sem dúvida, isso [interação entre os aprendizes na ENAP] é fundamental e saiba que continua depois que eles entram na carreira, porque tem uma interação pelas turmas que continua depois que eles saem da ENAP e vão para a Esplanada. Quando você falar com eles, vai perceber isso também. Os gestores são profissionais com as mais diversas formações e experiências pessoais. Com isso, o curso é um momento de trocas intenso, gente com mais experiência, com menos experiência, com pós-graduação e formação em diversas áreas, gente de Brasília, de fora. Eu vejo isso como um ponto forte do curso. A aprendizagem também depende, sem dúvida nenhuma, dessa interação entre eles, tanto que eles continuam com isso depois que saem da ENAP, como eu te falei. [...] É importante para a carreira este contato e existe no dia a dia do trabalho dos gestores (EC07).

Segunda, foi expressa em algumas propostas curriculares e indicada em relatos no grupo EC a concepção do homem como aprendente inacabado, em transição. Foi considerado como: “homem inacabado” (ENAP, 1988, p. 11); em desenvolvimento (ENAP, 1988; 2007; 2008; 2010a; 2010b; 2011); que “o servidor público é um ser adulto que traz consigo importante repertório de aquisições anteriores [...] já não podemos associar a educação a um período particular na vida” (ENAP, 2010b, p.21). Ainda, como apontado em relatos, “por que é um pouco ilusório achar que eles saem acabados [da ENAP]” (EC03) e “a aprendizagem é durante toda a carreira” (EC07). Foi possível identificar uma crença humanista pela defesa de que todos os indivíduos têm potencialidade para aprender e se desenvolver ao longo da vida (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007). A aprendizagem foi apresentada como um processo que não se completa ou se encerra na ENAP, mas se prolonga com o ingresso na carreira pública. Foi entendida como um processo,

pode acontecer no decorrer da vida dos indivíduos e interconectada à carreira, o que lembra as explicações de Larsen e Ellehave (2000).

O desfecho de várias iniciativas na ENAP ao longo do tempo culminou com uma sistematização de referenciais orientadores para a escola de governo em 2010, com a reunião de alguns posicionamentos para os processos de aprendizagem. Neste sentido, reincidiram como orientações gerais: a vinculação com o contexto político-institucional e social; a busca de mudanças em direções desejadas para que sejam obtidos certos resultados com o processo de aprendizagem para a melhoria da administração pública; uma crença humanista na capacidade e potencial da pessoa para aprender ao longo do tempo; os aprendizes como seres humanos inacabados e sujeitos de sua aprendizagem e a aprendizagem defendida como um processo que ocorre no decurso da vida, interconectada à carreira e em ambientes de interação. Também foram indicados princípios da andragogia de Knowles (1990), Knowles, Holton e Swanson (2015), com destaque para as experiências vividas pelos aprendizes, consideradas como recursos no processo de aprendizagem, a utilidade da aprendizagem para os papéis profissionais que devem desempenhar e que adultos são estimulados a aprender quando expostos a problemas a serem resolvidos.

5.4 Considerações finais

Com o desenvolvimento deste capítulo, foi realizada uma abordagem histórico-contextual da carreira e da aprendizagem dos gestores públicos. Com isso, foi possível caracterizar a carreira ocupada por esses sujeitos, destacando os elementos contextuais e a dimensão objetiva. Igualmente, permitiu identificar expectativas para a aprendizagem esperadas para esse grupo de servidores públicos que passou por um período de preparação obrigatório em escola de governo.

Os dados foram reveladores de que a ENAP possui uma articulação histórica com a dimensão objetiva da carreira dos gestores públicos. Esteve vinculada a todos os

processos seletivos, e foi a única instituição a ofertar o curso preparatório inicial exigido para que esses sujeitos ingressassem na carreira.

Ao longo do tempo, a ENAP foi consolidada como uma instituição auxiliar para as políticas de gestão de pessoas no âmbito da administração pública federal. A referida escola de governo foi criada em um contexto no qual esteve presente uma narrativa de modernização com o movimento de reforma administrativa na Nova República. Foi um projeto influenciado por experiências de congêneres internacionais que se responsabilizavam pela preparação de funcionários para a ocupação de postos elevados na administração pública, como a *ENA*, uma das referências principais para a concepção da ENAP.

Verificou-se que a ENAP foi originada, divulgada e percebida como um ambiente para a aprendizagem dos gestores públicos, com a existência de compromissos formais de auxílio no desenvolvimento de suas capacidades para resolução de problemas e de reflexão sobre os contextos que os envolvem. Estas expectativas sobre os gestores públicos e para a aprendizagem que devem alcançar foram destacadas no contexto da carreira, assinaladas em documentos constitutivos do *corpus*. Tais expectativas foram indicadas em referenciais educacionais orientadores da aprendizagem na ENAP, assinaladas na estrutura da carreira (no papel do gestor público como agente estratégico de mudanças) e mencionadas no contexto histórico, como coerentes com a preparação na escola de governo.

Por meio da abordagem histórico-contextual foi possível identificar momentos marcantes relacionados à estrutura da carreira (dimensão objetiva): a) a sua extinção e posterior recriação na década de 1990; b) a regulamentação ocorrida em 2004; c) a vigência da PNDP a partir de 2006; d) as diretrizes para supervisão da carreira desde 2009; e) e a criação do processo integrado de mobilidade em 2013. A carreira se trata de uma estrutura construída ao longo do tempo e que, em alguma medida, contou com a participação dos próprios gestores públicos, seja para sua criação legal ou para mudanças na sua estrutura.

Componentes constitutivos-chave na estrutura foram revelados: a) a inserção e o desenvolvimento na carreira associados ao mérito; b) avanço por promoção e

progressão; c) múltiplos locais permitidos para o desempenho das atividades laborais na carreira; d) mobilidade interna e geográfica; e) e um papel formal, com conteúdo abrangente, de natureza decisória, informacional e interpessoal no qual o gestor público é indicado como um agente de transformação da realidade.

Com base na interação entre indivíduos (gestores públicos e outros agentes públicos), foi construída uma concepção de papel, formalizada no ano de 2009, em um contexto de elaboração de diretrizes para supervisão na carreira. Apesar da existência dessa descrição formalizada, outros profissionais entrevistados (grupo EC), indicaram a existência de ambiguidade de papel na carreira, com a ausência de consenso entre os gestores públicos: um componente da dimensão objetiva entendido como assunto controverso.

A mobilidade interna foi revelada como um componente-chave que caracteriza a estrutura e que contribui para a configuração da carreira do gestor público como híbrida. Ela permite uma aproximação com o modelo de carreira sem fronteiras, pela flexibilidade para a transposição de fronteiras físicas: a mudança de locais para o trabalho do gestor público na administração pública direta, autárquica e fundacional. O processo para a mobilidade interna permite escolhas individuais que devem ser compatibilizadas com as demandas institucionais. Confere possibilidade para a construção de trajetórias heterogêneas entre os gestores públicos, não predeterminadas e fixas, mas emergentes no decorrer do tempo. A estrutura da carreira aglutina o padrão e o variável, o formato tradicional e o sem fronteiras. Assim, as trajetórias de carreira derivam tanto do contexto quanto dos planejamentos e escolhas individuais dos gestores públicos.

Outro componente da dimensão objetiva da carreira e que está interconectado com a aprendizagem é o curso oferecido pela ENAP, revelado como um projeto em construção no decorrer dos anos. Mesmo constituindo uma etapa de seleção de concurso público – um ambiente concorrencial – essa característica não impediu que a aprendizagem fosse considerada nos referenciais educacionais da ENAP, além de percebida por entrevistados do grupo EC, como um processo que também deve ocorrer em ambiente de interação social.

O ambiente para a aprendizagem na ENAP também foi marcado pela reunião de distintas orientações destinadas à preparação inicial para a carreira. Os gestores públicos foram considerados seres humanos inacabados, em desenvolvimento e também sujeitos no processo de aprendizagem, com a crença humanista na potencialidade que os indivíduos têm para aprender ao longo do tempo. Soma-se a isso a busca por mudança comportamental na direção desejada, com expectativas de papel para o gestor público consideradas nos objetivos para a aprendizagem. Isso indica uma aproximação com o propósito da aprendizagem na abordagem behaviorista. Em adição, foram apontados princípios andragógicos no curso ao ser indicada a valorização da experiência para se aprender, a aprendizagem como processo que pode ser estimulado pela exposição a problemas a serem resolvidos e a utilidade da aprendizagem para o desempenho de papéis profissionais.

A preparação para a carreira na ENAP muda com o contexto político-institucional e com os planos de cada governo, o que repercute em distintas demandas sobre o que os gestores públicos devem aprender para o ingresso na carreira e para o exercício de suas atividades laborais.

Enfim, abordar o contexto favoreceu a compreensão sobre a carreira e a aprendizagem dos gestores públicos. Permitiu examinar a origem da carreira e sua dimensão objetiva, a ENAP como ambiente de aprendizagem, o que inclui o curso inicial preparatório para a carreira. Porém, o que os próprios gestores públicos têm a dizer sobre a carreira e a aprendizagem, com o seu ingresso na ENAP e com a posterior inserção na carreira? Quais são as suas concepções? Tais interrogações que demandam o exame das experiências vividas por eles e a dimensão subjetiva da carreira, são alvos de análise no Capítulo 6.

6 CARREIRA E APRENDIZAGEM SOB A ÓTICA DOS GESTORES PÚBLICOS

A abordagem histórico-contextual permitiu que fosse construído um esboço da realidade que envolveu os gestores públicos, auxiliando a compreensão sobre a carreira e a aprendizagem destes sujeitos. No Capítulo 6, o ponto de partida é a análise da dimensão subjetiva, isto é, o modo como os próprios gestores públicos vivenciam e interpretam a carreira e a aprendizagem.

A carreira também está vinculada à vida dos indivíduos. Por isso, pode ser abordada em diversos momentos, envolvendo a fase em que desenvolvem suas atividades laborais, mas também em momentos anteriores, considerando as experiências vividas em outros ambientes que propiciam a aprendizagem, como as instituições preparadoras para o trabalho e para as carreiras (ADAMSON; DOHERTY; VINEY, 1998; GUNZ; PEIPERL, 2007; MAYRHOFER; MEYER; STEYRER, 2007), tal como a ENAP.

Neste capítulo, as análises foram realizadas em duas seções principais com suas respectivas subdivisões. Na primeira, procura-se desvelar como os gestores públicos vivenciaram e interpretam a carreira e a aprendizagem, considerando o período e as experiências em sua passagem pela ENAP. Na segunda, busca-se investigar a carreira e a aprendizagem sob a ótica destes sujeitos, com base no período em que desenvolveram as atividades laborais formalmente vinculados à carreira, após a aprovação no curso oferecido nesta escola de governo.

6.1 Olhares sobre a ENAP: ambiente para aprendizagem e inserção na carreira

Todos os gestores públicos pesquisados tiveram minimamente um curso preparatório para o ingresso na carreira pública e que foi oferecido na ENAP como

parte do processo seletivo. Assim, o objetivo com esta seção é apreender as concepções destes sujeitos sobre a carreira e a aprendizagem, com referência às experiências vivenciadas durante a realização deste curso na escola de governo.

6.1.1 A criação da carreira: incidente crítico e aprendizagem

Pela abordagem histórico-contextual, foi evidenciada a dimensão objetiva da carreira com a existência de uma estrutura construída no decorrer do tempo. Igualmente, foi possível identificar que apesar da divulgação do ingresso dos gestores públicos em uma carreira estruturada, esta não foi criada de maneira concomitante com a própria fundação da ENAP e por ocasião do início do curso oferecido a partir de 1988. Próximo à fase de conclusão deste curso em 1990, a estrutura da carreira ainda não havia sido criada com amparo legal.

Nesse contexto, gestores públicos oriundos da primeira turma conviveram com esta assincronia por quase todo o período em que estiveram na ENAP. Para alguns pesquisados do grupo EC, isso foi uma crise instalada entre os candidatos à inserção na carreira durante o primeiro período em que este curso foi ofertado (1988 -1990).

Na maior parte do tempo em que estiveram vinculados à ENAP, pesquisados do grupo EGP vivenciaram um período que para eles foi de incertezas, com indefinições acerca do ingresso na carreira, período de nomeação e local de exercício. Foi divulgada em material impresso a possibilidade de um futuro promissor, com a vinculação destes a uma estrutura de carreira diferenciada e com potencial para ocuparem altos postos na administração pública federal. Contudo, o curso foi delineado em quase sua completa duração sem que este horizonte estivesse definido e regulamentado. Em outras palavras, foram desconsiderados os componentes da dimensão objetiva da carreira.

[...] foi tenso o tempo todo. Uma tensão pessoal e coletiva. As duas coisas. Quando chegamos aqui [Brasília], descobrimos que o cargo o qual nós tomaríamos posse não existia (EGP02).

Nós chegamos a Brasília para fazer o curso. Depois a gente descobriu que não existia o cargo e nem a carreira. Então, nós tínhamos feito um concurso para um cargo que não existia! Houve uma enorme frustração e era um contexto de enorme incerteza, de muita insegurança e os gestores da primeira turma viveram todo esse processo. A gente viveu esse ambiente que, muitas vezes, era de tensão e isso foi compartilhado entre os alunos. Por causa disso, ocorreram algumas desistências [...]. O pessoal da primeira turma ficou muito marcado por essa experiência [...] Para muitos, foi visto como “fizeram um estelionato contra nós”. Você fez o concurso e não tem a carreira, você terá que criar esta carreira (EGP01).

O processo de criação da carreira foi revelado como a vivência de momentos conturbados nesta escola de governo, envolvendo desapontamento e incertezas quanto à “carreira prometida”. Diante das experiências vividas, pode-se identificar a ocorrência de um incidente crítico entre os aprendizes, pois optaram por um curso destinado a prepará-los para uma carreira que, perceberam depois, inexistia formalmente: um futuro não previsto. Vivenciaram momentos de tensão, mas também de resolução de um problema concreto: ter de criar, com amparo legal, a carreira que lhes havia sido “prometida” e divulgada como uma oportunidade que mudaria suas vidas. Explicam Bolívar, Domingo e Fernández (2001) que um incidente crítico refere-se a um acontecimento marcante para a pessoa que o vivencia, momentos que revelam dificuldades e incertezas para a tomada de decisão. Incidentes críticos podem ser vivenciados pelas pessoas ao longo das carreiras (LARSEN; ELLEHAVE, 2000). Para os pesquisados da primeira turma, foi um período que envolveu decisões que tiveram de tomar sobre a trajetória profissional a seguir, sobre permanecer ou abandonar o curso e a carreira pública escolhida.

A referência a este período de incertezas, tensão e desapontamento, foi formalizada pela comissão de representantes da turma, como consta na correspondência produzida por eles, disponibilizada na seção de anexos (ANEXO C). Em um trecho está evidenciado que a criação da carreira em sua dimensão objetiva – sua estrutura, o cargo/carreira – repercutiu na vivência de dificuldades compartilhadas entre os aprendizes no período de preparação para a carreira na ENAP.

[...] que possa efetivar o compromisso de nomear essa primeira turma em seu governo [presidente José Sarney] e, ao mesmo tempo, eliminar as preocupações ansiedades e tensões a que os alunos estão submetidos desde que aqui chegaram, em agosto de 1988, decorrentes da não criação legal do cargo para o qual deverão ser nomeados [...] um problema que deveria ter sido equacionado antes de nossa chegada à ENAP, em agosto de 1988 (ANEXO C).

A criação da carreira foi um dilema desorientante para os aprendizes, levando-os a questionamentos e reflexões sobre valores e prioridades pessoais em um período decisivo sobre os rumos profissionais. Assim, indagações surgiram: “Já que a carreira não possui uma estrutura prevista em legislação, prosseguir ou desistir?”, “Quais são minhas prioridades?” e “O que eu vou fazer?”. Como apontam Reis, Nakata e Dutra (2010), dentre os tipos de dilemas desorientantes para os indivíduos estão, exatamente, aqueles relacionados às decisões sobre a carreira, interpretados como críticos por envolverem escolhas entre rumos ou alternativas profissionais. O processo de criação da carreira permeia o relato de pesquisados da primeira turma de duas maneiras.

De um lado, como referência negativa, a carreira foi associada a uma situação adversa envolvendo tensão e dúvidas individuais e coletivas. Como lembram Vardi e Kim (2007), a carreira também pode ser associada a repercussões negativas para as pessoas. Vivenciaram esta experiência indicando reflexões e questionamentos acerca de prioridades pessoais e daquilo que desejavam para si: um momento crítico de decisão acerca do futuro profissional. Ressalte-se que inseguranças e incertezas são transversais às fases da vida dos indivíduos, como argumentam Camarano (2006), Camarano, Leitão e Mello (2006).

De outro lado, como referência positiva, a chegada de uma crise para eles foi percebida como acontecimento que os mobilizou para a resolução do problema concreto com o qual se defrontaram: criar a carreira e torná-la identificável (sua dimensão objetiva). Este processo foi apontado como um conjunto de experiências vividas que também favoreceram a aprendizagem do próprio papel que deveriam exercer como gestores públicos, em uma natureza multifacetada: informacional, decisória e interpessoal. Enquanto estiveram vinculados à ENAP e até a criação

efetiva da estrutura da carreira com amparo legal, envolveram de forma intensa em interações sociais na escola de governo e fora de seu ambiente, com a construção de entendimentos sobre a realidade que vivenciavam, a organização grupal, e a tomada de decisões coletivas, além do diálogo com agentes públicos. Assim, formaram uma comissão de representantes da turma, discutiram e organizaram eventos, fundaram a ANESP para representá-los, acompanharam e debateram as tramitações administrativo-legais até a instituição da carreira que ocorreu em 1990.

A criação da carreira do gestor público, considerada sua dimensão objetiva, foi um processo resultante de atividades humanas que envolveram a socialização e as condutas dos aprendizes com base na interação social e reciprocamente orientadas. Ao falarem sobre a criação formal da carreira, os pesquisados têm a noção de que a realidade é produzida com a participação deles, em ambiente de interação social e que pode ser por eles modificada ao longo do tempo. Berger e Luckmann (1986), ao discorrerem sobre a construção da realidade afirmam que ela resulta das atividades humanas em ambiente de interação, não se trata de uma facticidade inquestionável.

Além de serem percebidas como fundamentais para conseguirem concretizar a criação da carreira, as interações sociais à época também foram relatadas como importantes para o processo de aprendizagem que tiveram fora do contexto de sala de aula. Percepção também revelada por um entrevistado do grupo EC que vivenciou parte deste período na escola de governo. Fragmentos estão a seguir:

Essa foi a melhor experiência que eles tiveram [criação da carreira]. Por isso que eu estou dizendo, o melhor do aprendizado deles foram eles mesmos, a convivência deles, as brigas que eles tiveram que ter para institucionalizar aquilo que lhes havia sido prometido, que é a carreira (EC04).

Foi, o tempo todo, uma mistura de curso convencional com essa coisa extraclasse. Conversa que o pessoal tinha era: “A gente aprendeu a fazer política na prática. Eles deram para a gente um enorme exercício prático” [processo de criação da carreira] (EGP01).

Isso lembra as considerações de Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007), Flach e Antonello (2010) e Clus (2011) sobre a aprendizagem informal. Como explicam Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007), a aprendizagem é um processo que deve ser considerado em contextos nos quais os aprendizes vivem e em que ocorrem

interações sociais. Fora da proposta curricular do curso, de sua dimensão formal, a vivência de experiências na ENAP relativas ao processo de criação e formalização da carreira também foram fonte de aprendizagem para eles, com maior possibilidade de autodireção.

Foi assinalada a necessidade dos egressos da ENAP terem uma carreira instituída por Lei, externamente identificável e que garantisse a inserção dos aprovados. A Entrevistados têm a noção de que a carreira pertencente aos próprios gestores públicos, com suas decisões individuais e coletivas, mas também é derivada do contexto da administração pública federal, no qual estão estabelecidos componentes de sua estrutura. Como argumentam Inkson (2007), Mayrhofer, Meyer e Steyrer, (2007), a carreira pode ser entendida em sua dupla vinculação: pertence aos indivíduos, com suas decisões individuais e coletivas, mas também resulta de contextos nos quais ela é definida.

Ao longo do tempo, a ENAP foi um ambiente para aprendizagem articulado ao processo de criação e formalização da carreira no contexto da administração pública federal. Outras experiências vividas por entrevistados do grupo EGP também referenciam a escola de governo como um ambiente para aprendizagem dos gestores públicos e serão abordadas a seguir.

6.1.2 A preparação para a carreira na ENAP: outras indicações sobre o processo de aprendizagem

Conforme identificado na abordagem histórico-contextual, ao longo do tempo a ENAP foi idealizada, criada, divulgada e percebida como um ambiente para aprendizagem dos gestores públicos. Foi sedimentada como uma instituição auxiliar para as políticas de gestão de pessoas no âmbito da administração pública federal, vinculada ao PNDP (BRASIL, 2006) e à dimensão objetiva da carreira dos gestores públicos no decorrer do tempo. Compromissos foram formalizados para a aprendizagem ininterrupta dos gestores públicos, no sentido de auxiliar o desenvolvimento da capacidade destes indivíduos para a resolução de problemas e

para a reflexão sobre o contexto que os envolvem. E expectativas formais foram reveladas para o desempenho do papel que devem desempenhar na carreira. No curso que antecede a entrada formalizada na carreira pública, surgiram orientações em seus referenciais educacionais que também justificavam a natureza institucional-formal deste ambiente para a aprendizagem. A ENAP possui uma estrutura curricular com atividades preparadas por instrutores envolvendo planejamentos para a condução dessas atividades realizadas pelos aprendizes de maneira individual ou coletiva. Assim, componentes de um ambiente institucional-formal para aprendizagem como apontam Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007).

Foi recorrente entre os entrevistados o entendimento de que, em alguma medida, a passagem pela ENAP foi um período que marcou a preparação para a carreira pública que optaram seguir. Isso por meio de experiências vividas no curso oferecido por esta escola de governo e que antecedeu sua vinculação formal à estrutura da carreira. Tratou-se não somente de um período para aprendizagem, mas também de socialização e de interações sociais que contribuíram no exercício de suas atividades laborais posteriores.

A estrutura desse curso preparatório passou por vários ajustes no decorrer do tempo. Alguns pesquisados assinalaram que isso envolveu orientações e prioridades estabelecidas nos programas do Governo Federal. O curso é também planejado conforme orientações advindas de instâncias superiores, ministérios ou secretarias aos quais a ENAP esteve vinculada no decorrer dos anos. Foi percebida a conexão entre o curso para a inserção na carreira e o contexto político-institucional, ao serem abordados projetos emergentes ou prioritários do Governo Federal, com indicações sobre o que os gestores públicos deveriam aprender para o desempenho de suas atividades laborais na carreira. Esse nexos não foi percebido com intensidade por aqueles pertencentes à primeira turma, alegando o próprio contexto político institucional, com indefinições à época, além dos diversos ajustes que ocorreram no decorrer da primeira edição do curso, no período de 1988 a 1990.

Pontua-se que, para um pesquisado (EGP27), a ENAP não foi percebida como ambiente para a sua aprendizagem em razão de experiências vivenciadas anteriormente, relacionadas às suas atividades profissionais e formação progressa.

Diante disso, avaliou que, na ocasião, não foram oferecidos novos conteúdos ou oportunidades para que aprendesse algo distinto do que já possuía (conhecimentos ou habilidades). Contudo, isso não significou para ele um encerramento do processo de aprendizagem, este que foi retomado e se prolongou com a entrada formal na carreira, após a sua saída da ENAP.

Foi recorrente entre os gestores públicos pesquisados que a escola de governo foi um ambiente que contribuiu para que aprendessem algo que desconheciam anteriormente, como teorias, conceitos ou procedimentos técnicos. A ENAP foi considerada um ambiente de aprendizagem associado à carreira ao afirmarem que, em alguma medida, utilizaram nas suas atividades laborais posteriores algo que aprenderam na escola de governo.

A aprendizagem foi assinalada como processo que ocorreu no ambiente de sala de aula, com atividades planejadas, sob uma organização curricular, mediadas por instrutores e também por meio de interações mais sistematizadas, envolvendo discussão teórica e atividades grupais a serem realizadas. Em outros termos, a aprendizagem de natureza formal. A interação entre os aprendizes se prolongou fora do ambiente de sala de aula, sob circunstâncias menos controladas por instrutores, com maior possibilidade de autodireção para a aprendizagem e com interações mais espontâneas. Emergiu nos relatos dos entrevistados a ocorrência da aprendizagem informal.

Mesmo em um contexto concorrencial, ocorreram interações entre os aprendizes no curso e que foram percebidas como referência positiva para eles, como favorecedoras da aprendizagem que tiveram, contribuindo para o questionamento das próprias perspectivas e dos conhecimentos que já possuíam. A aprendizagem associada à interação também foi indicada como ocorrente fora da sala de aula. A passagem pela ENAP foi revelada pela vivência de momentos marcantes diante da interação entre indivíduos com distintas formações universitárias e/ou diferentes trajetórias e experiências profissionais, propiciando a exposição a diversos pontos de vista. Cranton (1996) argumenta que é relevante para a aprendizagem oportunizar ambientes em que as pessoas possam perceber a existência de pontos de vista alternativos para que façam uma autorreflexão sobre suas perspectivas.

Ainda, Knowles (1990) e Knowles, Holton e Swanson (2015) argumentam que aprendizes adultos têm um reservatório de experiências de vida que podem ser usados como amplos e profundos recursos para a aprendizagem. Para os autores, em ambientes nos quais são estimuladas a interação entre os aprendizes, o processo de aprendizagem pode ser favorecido. Nos relatos foi apontada de maneira recorrente a importância das interações sociais dentro e fora de sala de aula. Alguns exemplos estão a seguir.

De um lado, formalmente pela escola [ENAP], com disciplinas, colocação de situações, de problemas que fomentavam o debate, o aprendizado. O lado informal é que nós todos convivemos por vários meses na ENAP. Então, era dia e noite o tempo todo conversando com essa diversidade de experiências pessoais e, aí, você começava a questionar também. Ali você tinha de tudo, todos os partidos, todos os lados, todas as formações. Acabou convivendo por muito tempo intensamente. Estudou junto, Debateu junto [...] É uma convivência tão intensa durante os meses que até na mesa de jantar, à noite, depois das aulas, você estava discutindo ainda os temas da sala de aula. A aprendizagem para a carreira do gestor ocorre aí também (EGP30).

Eu tive a experiência de estudar com colegas da Administração, Economia, Engenharia, e eu aprendi muito com eles [...]. Sempre tinha subgrupos, às vezes por sorteio [em sala de aula] e também nos organizávamos para isso (EGP19).

Era comentário que você ouvia várias vezes: “o negócio aqui fora da aula é tão importante quanto a aula, a nossa conversa aqui” [...]. As pessoas comentavam muito isso. O ambiente de debate foi muito bom também para vários colegas meus [...]. A conversa ia até de madrugada (EGP01).

Tinha o “boca maldita” [após as aulas], onde em grupo nós ainda discutíamos os problemas do Brasil (EGP02).

Ainda, foi apontada a necessidade de essas oportunidades serem mais incentivadas, isso como realidade desejada para outras edições do curso. Cabe pontuar que nenhum pesquisado do grupo EGP assinalou que a vinculação existente entre a carreira do gestor público e a ENAP deva ser encerrada. Acreditam que o curso preparatório inicial não se trata de um projeto definitivo e percebem-no associado ao contexto político institucional mais amplo de cada época, assim construído no decorrer dos anos. Tal percepção é congruente com que foi apontado com a abordagem de componentes histórico-contextuais sobre a aprendizagem: o curso se trata de um projeto construído no decorrer do tempo, vinculado ao contexto e planos governamentais da época em que ele está em vigor.

Embora este curso tenha passado por ajustes desde a sua primeira edição e os pesquisados terem vivenciado esta experiência em distintos períodos, foi possível identificar um fator entendido por eles como interveniente e limitante no processo de aprendizagem. Foi recorrente a citação à carga horária do curso, considerada como inadequada para a quantidade ou a complexidade de temas tratados. Ressalte-se, como identificado na abordagem histórico-contextual, que houve uma redução da carga horária de 2.800 horas no primeiro período (1988-1990) a maior na história, para uma média de 509 horas no quinto período (2003-2011).

Para o que é a vida real na carreira, seis meses de curso é muito pouco. O debate ocorre no curso, mas acho não na intensidade, na profundidade que a gente deseja ou que deveria ser (EGP30).

O curso tem diminuído muito a carga horária no decorrer dos anos e isso não é positivo (EGP25).

Bastante preocupação. A questão do tempo é crítica. Você não processa. A estrutura do debate interno fica menor (EGP02).

Na carreira a gente anda meio em crise em relação a isso. Eles encurtaram muito o curso (EGP19).

Com base na *Matriz Realidade Desejo*, uma causa percebida para esta redução foi a demanda cada vez maior pela rápida inserção dos gestores públicos egressos nas atividades laborais no Governo Federal. A realidade desejada por eles inclui a revisão dessa carga horária, redimensionando-a de forma articulada com o replanejamento dos conteúdos: para os gestores públicos pesquisados, um componente do contexto da aprendizagem que precisa ser revisto. Ainda, pontua-se que foi recorrente nos relatos, o desejo de ampliação da carga horária total para as próximas edições, de modo a favorecer e aperfeiçoar o processo de aprendizagem neste período.

Foi possível identificar que participar do curso oferecido pela ENAP, é também aprender pela expectativa de aplicação nas atividades laborais na carreira, para conseguir realizar suas tarefas e resolver problemas. Isso lembra uma concepção andragógica defendida por Knowles (1990) e Knowles, Holton e Swanson (2015): a aprendizagem para os adultos também passa pela necessidade que eles têm de aplicar os conhecimentos no exercício de seus papéis sociais ou profissionais. No

curso preparatório para a carreira, também foi revelada a ocorrência de determinados tipos de reflexão pelos aprendizes.

6.1.3 Tipos de reflexão para a resolução de problemas

Na abordagem do contexto, identificou-se uma expectativa formal quanto ao desempenho do gestor público na carreira: ser um solucionador de problemas, intervindo na realidade que o cerca por meio de suas atividades laborais. Isso foi indicado no conteúdo de materiais constitutivos do *corpus*: a) na aula inaugural na ENAP; b) ao ser abordada a dimensão objetiva da carreira quanto ao papel do gestor público; c) e em referenciais educacionais nesta escola de governo.

Um profissional pode se engajar em reflexões sobre o trabalho e para a resolução de problemas, pode explorar distintas maneiras de superação destes problemas e pode incluir a reflexão sobre papéis a desempenhar e sobre suas responsabilidades no local de trabalho. Gestores públicos perceberam que a passagem pelo curso preparatório para a carreira permitiu-lhes vivenciar experiências nas quais, em certa medida, ocorreram tipos de reflexões direcionadas à resolução de problemas, conforme caracterização de Cranton (1996):

- Reflexão sobre o conteúdo dos problemas. Foi apontada por aproximadamente 73% dos pesquisados a ocorrência deste tipo de reflexão durante a passagem pelo curso inicial da ENAP. Perceberam que ocorreu com a reunião de orientações técnico-científicas (apresentadas como parte do conteúdo programático das disciplinas no curso) interconectadas, mesmo que parcialmente, com problemas apresentados como vinculados ao contexto da administração pública e com os quais os gestores públicos poderiam se deparar na carreira. Esta modalidade de reflexão ocorreu dentro e fora de sala de aula: associada a conteúdos programáticos e em atividades desenvolvidas de maneira individual ou em grupo, com simulações, estudos de casos, pesquisas-diagnóstico e elaboração de projetos; e com a observação e interação com profissionais que se relacionam com problemas

no setor público, durante a realização, seja de estágios previstos na estrutura curricular, seja de eventos promovidos na ENAP durante o curso.

- Reflexão sobre o processo. Indicada por aproximadamente 61% dos entrevistados como presente em algumas experiências vivenciadas no curso, dentro e fora de sala de aula. Assim, perceberam que foram estimulados a ponderar sobre alternativas ou estratégias para resolver problemas, com debates e elaboração de proposta para solucioná-los. Indicaram sua ocorrência quando estiveram envolvidos em: pesquisas-diagnóstico realizadas em grupo, com a exigência de proporem soluções, em estudos de casos, elaboração de projetos e em oportunidades de debates dentro e fora de sala de aula; b) com observação e interação em estágios previstos na estrutura curricular ou em eventos de que participaram durante a realização do curso, promovidos na ENAP.
- Reflexão sobre as premissas. Sinalizada por aproximadamente 39% dos pesquisados, foi a menos percebida como presente no curso preparatório para a carreira. Para a maioria dos pesquisados, não ocorreram atividades durante o curso que promoveram a reflexão sobre o porquê dos problemas. Ainda, assinalaram que, ao final do curso, não tiveram completa clareza sobre os motivos para aprenderem determinados conteúdos e a relação destes com as atividades laborais na carreira. Aqueles que indicaram a ocorrência deste tipo de reflexão relataram a importância das experiências vivenciadas com debates em disciplinas e em eventos promovidos pela ENAP; elaboração de projetos; estudos de caso e estágios.

Com a abordagem de componentes histórico-contextuais, considerando a dimensão objetiva da carreira, uma expectativa formal identificada sobre o desempenho do gestor público foi o de ser um agente de mudanças, abrangendo a reflexão sobre o contexto e a resolução de problemas. Ao ser abordada a carreira em sua dimensão subjetiva para os gestores públicos isso também foi expresso: percebem que ser agente de mudanças e resolver problemas em suas atividades laborais são algumas expectativas que geralmente incidem sobre eles na carreira. Contudo, a preparação na ENAP não foi percebida como uma passagem que ofertou, suficientemente,

oportunidades para o exercício concomitante das três modalidades de reflexão para a resolução de problemas. Argumentam Ahmad e Broussine (2013) e Quinn, (2013) que o papel e o desafio de educadores de administradores públicos e de outras categorias de servidores é, exatamente, o de facilitar o desenvolvimento de suas capacidades de reflexão.

Após a conclusão do curso preparatório na ENAP, foram vivenciadas experiências no desempenho das atividades laborais pelos pesquisados e que permitiram o encontro de outros entendimentos sobre a carreira e a aprendizagem dos gestores públicos.

6.2 A carreira: repertório de significados e mediadora da aprendizagem

Nesta seção, objetiva-se apreender as concepções dos gestores públicos sobre a carreira e a aprendizagem, como eles as vivenciam e as interpretam, particularizando as experiências vividas com a inserção formal na carreira, após o período preparatório na ENAP.

6.2.1 Carreira como papel: entre o consenso e a ambiguidade

Com a abordagem histórico-contextual na dimensão objetiva da carreira, foi identificada a descrição do papel para o gestor público. Como parte da política de gestão de pessoas, foi determinado o papel para o desempenho de suas atividades laborais (BRASIL, 2009a; 2009b) em um contexto de construção de diretrizes para supervisão da carreira. O papel apresenta uma natureza decisória, informacional e interpessoal, na qual estão assinaladas expectativas formais como um transformador do contexto e aquele que soluciona problemas. Pesquisados do grupo EC associaram a carreira dos gestores públicos ao exercício do papel (INKSON, 2007), possuidor de um conteúdo abrangente, complexo e ambíguo.

Para pesquisados do grupo EGP, a carreira também foi associada ao exercício do papel (INKSON, 2007) no sentido das atribuições, o que os gestores públicos devem fazer. Foi entendido como um conjunto de orientações acerca do que é necessário e esperado como parte do exercício de suas funções, tal como definem Morrison (1993) e Inkson (2007). Em alguma medida, foi referenciada a dimensão objetiva da carreira, seja a Lei que a criou (BRASIL, 1989b), sejam as diretrizes para a supervisão da carreira (BRASIL, 2009a; 2009b). Ao mencionarem a carreira para si e para seus pares, foi consenso entre os entrevistados a percepção de que o papel que devem desempenhar é abrangente, complexo. Diante disso, foram assinaladas repercussões positivas e negativas.

Avaliaram como repercussão positiva o fato do papel oportunizar o ingresso de profissionais com diferentes perfis, formações e experiências com os quais podem manter relacionamentos profissionais ao longo do tempo. Ainda, o papel com conteúdo abrangente permite a atuação em uma multiplicidade de locais, seja na administração pública direta, na autárquica ou na fundacional. Trata-se de uma “carreira transversal” (GRAEF; CARMO, 2008), na qual pode ser concretizada a mobilidade interna (BÉDUWÉ, 1992). Explica Peters (2009) que o papel dos servidores públicos na contemporaneidade pode possuir uma natureza mais ampla, diante de uma gama de demandas concomitantes e de múltiplos desafios que sobre eles incidem. O papel abrangente foi assinalado como coerente com o atendimento de diversas demandas, sejam elas contextuais ou dos próprios gestores públicos que procuram, em alguma medida, combiná-las ao longo do tempo na construção de suas trajetórias.

Considerando a dimensão objetiva, existe um papel formalizado para os gestores públicos e, dessa forma, trata-se de uma iniciativa para supervisão e de um padrão quanto ao que se espera deles como desempenho presente e futuro. Contudo, ao ser investigada a dimensão subjetiva, para os gestores públicos, é diferente: os dados foram reveladores de que se trata de uma padronização para o papel que não ocorre, diante das distintas interpretações entre os colegas de carreira e outros agentes públicos, com expectativas variadas sobre o que devem fazer: diferentes expectativas de papel e pouca clareza sobre os contornos desse mesmo papel. Em

alguma medida, o papel abrangente e complexo também repercute negativamente, assinalado como fonte de incertezas e com distintas expectativas com as quais se defrontam ao longo do tempo.

Em suma, com referência à dimensão objetiva da carreira, existe uma orientação padronizada e formal para o papel. Ao se abordar a dimensão subjetiva, as experiências vividas e interpretações relatadas apontaram para incertezas e concepções variadas sobre o papel do gestor público. Como argumentam Berger e Luckmann (1986), quando os indivíduos começam a refletir sobre os papéis a desempenhar, enfrentam o problema de reunir confrontos de entendimentos sobre o desempenho e sobre a conduta esperada deles. Ainda, como esclarecem Inkson (2007) e Isopahakala-Bouret (2008), papéis, mesmo aqueles externamente prescritos, constituem um conjunto de referências sujeitas a interpretações pelas pessoas, não são imutáveis.

Isso reflete até hoje na carreira. O papel da carreira é difuso, mas isso não é ruim (EGP 26).

Não. Até hoje eu não tenho isso claro. O papel está no ponto de vista normativo, você lê, está escrito. Aí você fica pensando. Mas quando entra para a função, vêm as dúvidas (EGP08).

Se você for ler as atribuições, também acho que não é preto no branco. No momento, não se tem clareza de qual é a concepção (EGP22).

Eu acho que é uma coisa comum não ter esta informação externa para nós. Isso não vem externo, essa informação clara, precisa do que a gente pode fazer (EGP04).

Até hoje não sei [pausa]. Às vezes me pego fazendo atividades que eu acho não são da carreira (EGP11).

O curso de preparação inicial na escola de governo não foi suficiente para que tivessem completa clareza acerca de qual seria o papel que deveriam desempenhar com a inserção na carreira. Com o ingresso formal em suas atividades laborais como gestores públicos, pesquisados também apontaram – referenciando a si e/ou a seus pares – que essa incerteza não foi completamente eliminada entre os membros da carreira, mesmo com a formalização do papel ocorrida em 2009 (BRASIL 2009a; Brasil, 2009b). entrevistados reconhecem que o papel abrangente e complexo também abre possibilidade para o surgimento de diferentes expectativas entre os

gestores públicos e demais agentes com os quais interagem em suas atividades laborais.

A carreira do gestor público foi entendida como o desempenho de atividades menos definidas *a priori*, contribuindo para que eles se defrontem com múltiplas demandas e expectativas sobre as atividades que devem realizar. Como argumenta Peters (2009), o papel de servidores públicos possui um potencial para se tornar ambíguo, diante do dinamismo e imprevisibilidade da gestão pública e das diversas demandas concomitantes sobre estes indivíduos, conduzindo a dúvidas sobre quais são os seus papéis. O posicionamento dos gestores públicos traduz a existência de ambiguidade de papel na carreira (INKSON, 2007).

Ressalte-se que foram registradas notas em diário de campo quando foi abordada a questão sobre o papel dos gestores públicos na carreira. Em algumas entrevistas, ocorreram momentos com proeminente inquietação e com o emprego de vocábulos ou expressões que indicaram ser um assunto com debate não encerrado para eles. O papel do gestor público – o que devem fazer na carreira – é assunto “difícil”, “muito difícil”, ou ainda, “horível essa pergunta”.

Surgiram menções ao papel como expectativas pessoais e informais que eles possuem e expectativas presentes no contexto, variando conforme o local em que trabalham. Para eles, o papel não se trata apenas de adquirir uma rotina para aquilo que é imediatamente necessário, mas de aprender a lidar com mudanças e desafios em suas atividades laborais, que demandam informar, interagir e decidir (MINTZBERG, 1973).

De maneira recorrente, foi apontada a necessidade de atuarem como diagnosticadores e solucionadores de problemas públicos, transformando o contexto (ambiente de trabalho e macrocontexto social), expectativas que perceberam vindas de outros agentes públicos e como condutas aguardadas na carreira. Como argumenta Inkson (2007), papéis são definidos pelos próprios indivíduos e também por outras pessoas e também no contexto, por outras pessoas. Vale aqui acrescentar que essas expectativas de papel também foram encontradas como

marcos na abordagem histórico-contextual: ser um gestor público (um EPPGG) é também contribuir para a resolução de problemas e transformação da realidade.

Que consiga compreender bem os problemas, assim, contextualizar, ver ligações, possibilidades [...] consegue projetar soluções para problemas complexos (EGP15).

É resolver problemas, buscar alternativas legais e éticas (EGP30).

Identificar problemas que existem na sociedade e tentar solucionar (EGP18).

Dar uma contribuição efetiva ao contexto em que está. Eu entendo que ser gestor é isso: é você tentar, de alguma forma, transformar alguma coisa (EGP08).

É ter postura transformadora (EGP17).

Ser gestor é você conseguir mudar (EGP31).

Dar soluções, é gente que pensa em soluções, que faz diferente (EGP26).

É um agente de mudança para o País mesmo, para a vida dos cidadãos [emoção] (EGP24).

O papel na carreira foi apresentado pelos gestores públicos em vários sentidos, sem concordância sobre uma composição específica. Assim, a partir dos relatos, evidenciou-se que, em alguma medida, o papel é também construído por eles, permeado por atribuições variadas, por prioridades estabelecidas de acordo com o local em que trabalham, pelas atividades que estão sob sua responsabilidade ao longo do tempo, procurando considerar o seu perfil e planejamentos individuais. Considerando a dimensão subjetiva, o papel na carreira passa a evidenciar uma natureza emergente e variável para os gestores públicos.

Em que pese a inquietude e as incertezas que permeiam o papel na carreira, é exatamente diante da ambiguidade desse papel que os gestores públicos buscam construí-lo ao longo do tempo: frente a múltiplas demandas concomitantes e desafiadoras no trabalho, em meio a interações sociais, procurando detectar “temas” para trabalharem e nos quais podem contribuir de forma efetiva.

O que a gente percebe? Cada um, na verdade, tem de ir se encontrando com o tempo. Você acaba tendo que se definir mesmo é dentro da estrutura. Isso também por conta do que é a nossa carreira, que é algo amplo e te dá amplitude de atuação (EGP08).

Você vai se achando e contribuindo (EGP29).

Como argumenta Peters (2009), embora a ambiguidade possa ser entendida como um problema significativo para os indivíduos, com desafios intelectuais para a compreensão sobre o que devem fazer, ela também pode favorecer a redefinição dos próprios papéis por eles e o delineamento de suas carreiras ao longo do tempo.

6.2.2 Carreira como oportunidade para aprendizagem contínua

Na abordagem de componentes histórico-contextuais, como expectativa formalizada na PNDP (BRASIL, 2006), aponta-se para o servidor público como aquele que está em desenvolvimento e, para a aprendizagem, como um processo ininterrupto e vinculado à carreira. Foi destacada a necessidade de estimular a aprendizagem em escolas de governo, mas também fora dela, com diversas experiências que podem ser vivenciadas na trajetória de carreira dos gestores públicos, em grupos formais de estudos, cursos, intercâmbios, estágios, eventos técnicos e científicos. Nessa política, ainda foram consideradas experiências a serem vivenciadas pelos gestores públicos em cursos de longa duração que demandam afastamentos para pós-graduação em instituições diversas (BRASIL, 2006). Em outra iniciativa, na Rede de Escolas de Governo, compromissos coletivos foram formalizados no sentido de ações nas instituições integrantes para o alcance de um processo de aprendizagem contínuo dos servidores públicos (REDE, 2013; ENAP, 2014).

Ao referenciarem a si e a seus pares, surgiu a crença de que a aprendizagem é e deve ser contínua na carreira e que não foi encerrada ou se completa com o curso inicial que realizaram na ENAP. A carreira foi assinalada como um processo, está em construção, assim como a aprendizagem que se prolonga na vida dos indivíduos e nas atividades laborais. Os gestores públicos consideram-se como aprendizes inacabados e acreditam na capacidade que possuem para a aprendizagem no decorrer do tempo e na trajetória da carreira.

Vou aprender eternamente! (EGP20).

Porque eu quero continuar sempre aprendendo. Eu acho que é isso que faz a diferença. [...], a curva que a gente espera que faça é uma curva ascendente. Entra sabendo muito e vai sair [ao se aposentar] sabendo muito mais (EGP15).

Como um gestor eu sou aberto a aprender novos temas (EGP22).

Fundamental. Tenho essa postura de querer aprender no dia a dia. É um objetivo meu e preciso ser assim para conseguir resolver questões que aparecem e com as novas demandas aqui no ministério (EGP17).

Ao valorizarem e acreditarem na aprendizagem contínua, os gestores públicos assinalam uma aproximação com a concepção de carreira proteana, como teorizado por Hall (2002). Diante disso e, com efeito, pode-se afirmar que foi reforçado o hibridismo da carreira, tal como explicado por Sullivan e Baruch (2009), pois além dos componentes do formato tradicional foi agregada uma aproximação com o conceito de carreira proteana. É oportuno ressaltar que a presença da concepção proteana para a carreira de servidores públicos também foi identificada em pesquisas conduzidas por Oliveira (2013) e Silva, Balassiano e Silva (2014).

A valorização da aprendizagem contínua se harmoniza com o que foi identificado na abordagem histórico-contextual, quando os servidores públicos foram considerados como indivíduos em aprendizagem ininterrupta no teor da PNDP. Em referenciais educacionais na ENAP, os gestores públicos foram apontados como profissionais em desenvolvimento, com uma crença humanista acerca de suas capacidades para aprenderem ao longo do tempo.

Concepções sobre a aprendizagem foram assinaladas com as experiências vivenciadas no desenvolvimento das atividades laborais. Os dados foram reveladores de que a aprendizagem neste novo momento se trata de: aprender *no fazer*; aprender por meio da interação; aprendizagem informal e formal.

Primeiro, a aprendizagem *no fazer*. Foi considerada marcante pelos pesquisados. Neste sentido, foram evidenciadas expressões para a aprendizagem como um processo que ocorre ao longo da carreira: “no trabalho diário”, “na prática”, “no dia a

dia”, “a prática ensina”. Viver a carreira também significa *o fazer*, o que inclui resolver problemas em suas atividades laborais. Entrevistados assinalaram que aprendem pelas experiências na carreira, com os desafios da gestão governamental e das políticas públicas, que demandam refletir continuamente, seja durante a realização de suas atividades laborais (reflexão na ação), seja de forma retrospectiva (reflexão sobre suas ações passadas). Schön (2007) defende que as pessoas também aprendem quando realizam suas atividades cotidianas, por exemplo, relacionadas ao trabalho, com reflexões na ação e sobre a ação realizada para reorientações em atuações futuras.

Associada à aprendizagem *no fazer*, a mobilidade na carreira foi apontada de maneira recorrente pelos entrevistados. Foi entendido que contribui para a aprendizagem do gestor público na carreira porque, sobretudo, incentiva o processo de reflexão sobre a ação: o exame retrospectivo acerca de experiências vividas – *no fazer* – em diferentes locais de trabalho pelos quais passou. A mobilidade interna (BÈDUWÈ, 1992) não foi entendida apenas como a troca física de locais de trabalho na trajetória de carreira, trata-se também da vivência de experiências que podem contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento da profissionalidade dos gestores públicos ao longo do tempo.

Os tipos de reflexão direcionados à resolução de problemas e apresentados por Cranton (1996) também foram relatados com as experiências que tiveram com o ingresso da carreira, após a saída da ENAP, “*no fazer*”. Assim, indicaram questionamentos sobre: o conteúdo dos problemas, quais são aqueles que devem ser resolvidos (aproximadamente 76% dos respondentes); sobre os procedimentos para resolverem os problemas (100% dos pesquisados); e sobre as causas dos problemas (aproximadamente 85% dos entrevistados). A carreira foi caracterizada como a vivência de experiências que, em alguma medida, lhes oportunizaram reflexões sobre suas atividades laborais e quanto ao contexto que os envolvem, sobre problemas e os desafios na administração pública.

Segundo, a aprendizagem como interação. A carreira para os gestores públicos não diz respeito apenas aos seus planejamentos individuais, ela também possui uma perspectiva social. Essa associação surgiu quando foi relatada a importância das

interações entre os gestores públicos desde o curso preparatório para a carreira realizado na ENAP. Entenderam que essas interações favorecem a aprendizagem diante do contato com outros profissionais que possuem distintas áreas de formação e experiências profissionais. Para tanto, foram relatadas experiências vividas na interação com outros profissionais ou agentes públicos no decorrer do tempo e em suas atividades laborais na carreira. Defendem Abadd e Borges-Andrade (2004) e Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007), que a aprendizagem trata-se de um processo inserido em contextos e nos quais podem ser desenvolvidas dinâmicas de interação entre os indivíduos. Isso será retomado, com maior amplitude e profundidade na seção **6.2.3** ao ser apresentada a *carreira como relacionamento*.

Terceiro, a aprendizagem formal e informal. Ao serem relatadas as atividades laborais após a saída da ENAP, foi indicada a aprendizagem informal, como aquela que ocorreu em experiências vividas na carreira e fora do ambiente das instituições educacionais, tal como a escola de governo e com maior possibilidade de autodireção por eles. A aprendizagem que ocorre “fora da sala de aula, com as experiências, com a vida, na carreira” (EGP26).

A aprendizagem formal foi assinalada como um fator que contribui para o desempenho das atividades laborais, entendida como resultante da participação do gestor público em cursos planejados, sob orientação de um programa predefinido e em ambientes institucionais para a aprendizagem, tal como a ENAP e outras instituições de ensino em que realizam cursos de curta ou longa duração. Foram destacados pelos pesquisados: a) cursos de aperfeiçoamento para a carreira, realizados na ENAP; e b) cursos de pós-graduação em instituições de ensino superior, com ênfase para o mestrado e o doutorado. Apontaram e reconheceram a importância da aprendizagem no decorrer da vida, para a carreira do gestor público e para o retorno à sociedade com um trabalho mais qualificado que podem realizar. Assim, ao considerarem a relevância da aprendizagem contínua para a carreira, foi sinalizada uma similaridade com a concepção proteana, como teorizado por Hall (2002).

Contudo, foi revelada a vivência de uma situação contraditória: se, de um lado, a carreira é considerada como oportunidade para aprendizagem pelos gestores

públicos, de outro, não tem sido favorecida essa concretização em períodos recentes. O desejo de aprender continuamente na carreira entra em confronto com um contexto no qual são apontadas as restrições para este alcance. Isso surgiu em relatos ao serem indagados se têm conseguido concretizar a aprendizagem após a saída da ENAP.

Não. Hoje, inclusive, eles [Ministério do Planejamento] estão limitando muito, fechando muito o campo de estudo, de temas. Agora veja o papel na nossa carreira e a amplitude dela! (EGP24).

Não. Na verdade, ultimamente, está oferecendo é falta de estímulo para isso [aprendizagem]. Enrijeceu muito o processo para você sair e fazer mestrado e doutorado, limitou muito a quantidade de vagas, criou um processo muito rígido (EGP08).

Não. Olha, para você ter uma ideia, nós, gestores, estamos muito preocupados [...] É desestimulante demais (EGP12).

Ao ser defendido que a aprendizagem do gestor público deve ser contínua na carreira, emergiram dois componentes identificados na abordagem do contexto que necessitam ser rediscutidos: o acesso aos cursos de pós-graduação e a mobilidade interna para a carreira.

Sobre os cursos de pós-graduação, referiram-se à política de gestão de pessoas, com novas orientações para a realização destes cursos (em especial para mestrado e doutorado) ao longo da carreira. Tais cursos, nomeados como treinamentos regularmente instituídos, estão mencionados na PNDP (BRASIL, 2006) e no “Programa de Capacitação de Longa Duração”. Assinalaram que se tornaram mais restritas as oportunidades para que concretizem novas aprendizagens em outros ambientes institucionais-formais (instituições de ensino superior), diante do contexto que revela: a) um número reduzido de vagas disponibilizadas para este treinamento e direcionado aos membros da carreira; b) e um conjunto de temas previamente estabelecidos para a realização destes cursos e que restringem os estudos a áreas específicas definidas no âmbito do MPOG. Para a realidade desejada, foram indicados, de maneira recorrente, o maior número de vagas para a realização dos cursos e temas mais amplos que reflitam a abrangência e complexidade do papel que devem desempenhar em suas atividades laborais.

Ao referenciar a carreira para si ou para seus pares, foi revelada a vivência de uma situação contraditória que envolve os indivíduos e o contexto. De um lado, condizente com uma concepção proteana de carreira, os gestores públicos prezam e acreditam na aprendizagem contínua e que são profissionais em construção. De outro lado, um contexto em que foram apontadas restrições para esta realização, com menor flexibilidade na estrutura da carreira e mais reduzidas as possibilidades de autodireção para objetivos de aprendizagem. Isso lembra Martins (2012, p. 92), ao afirmar que “a carreira proteana recoloca, em outros termos, o mesmo desafio com que a gestão de pessoas sempre se defrontou: compatibilizar os interesses individuais e organizacionais [...]”. O autor ainda esclarece que a busca por maior flexibilidade estrutural é coerente com a concepção proteana de carreira, pois as pessoas demandam “a possibilidade de criar e trilhar uma carreira, na organização, compatível com as características individuais” (MARTINS, 2012, p. 91).

Sobre a mobilidade, trata-se de um componente histórico-contextual chave identificado na estrutura da carreira (dimensão objetiva). Quando referenciar a carreira para si e para seus pares, não somente mencionaram a existência e importância da mobilidade para a carreira, mas também avaliaram que se trata de uma oportunidade que favorece novas aprendizagens para o gestor público ao longo do tempo, pela vivência de múltiplas experiências em diversos locais nos quais são permitidos a sua atuação. A mobilidade interna foi interpretada como um dos componentes principais da dimensão objetiva da carreira para eles e também contribuinte para novas aprendizagens que podem obter ao longo do tempo. Knowles (1990) e Knowles, Holton e Swanson (2015) defendem que a diversidade de experiências vividas é fonte rica e profunda para a aprendizagem dos adultos.

Olha a minha trajetória [relatando órgãos e ministérios nos quais trabalhou após a saída do curso da ENAP]. O que a gente aprende andando! Porque, assim, às vezes os problemas são iguais, às vezes não. Então isso desafia, faz justamente a gente correr atrás de outras informações, de aprender algo novo também pelas demandas que chegam. [...] A mobilidade estimula a gente a aprender (EGP15).

Na verdade, a mobilidade contribui para o aprendizado porque você, trabalhando em vários órgãos, você consegue aprender mais as diversas dinâmicas dos órgãos. E se essa é a ideia de você ter uma carreira assim, que bom, porque as pessoas se movem, aprendem. A mobilidade leva a um aprendizado maior (EGP22).

Porque eu vejo que os ministérios trabalham de forma muito diferente. Então, com a mobilidade você pode levar as suas experiências e aprender lá também (EGP06).

A mobilidade não é só uma questão administrativa da Secretaria [SEGEP]; é uma questão sobre o aprimoramento do gestor, de aprendizagem mesmo (EGP23).

Considerando a interconexão entre carreira e aprendizagem, o posicionamento dos entrevistados revelou que a carreira oferece oportunidades para que aprendam ao longo do tempo, mas que a política de gestão de pessoas direcionada à carreira tem limitado a autodireção no processo de aprendizagem. Assim, foi manifesta uma tensão entre o indivíduo e o contexto: entre a necessidade de liberdade pessoal e as demandas da política de gestão de pessoas. Diante disso, a carreira também repercute em desapontamento para os gestores públicos (VARDI; KIM, 2007).

6.2.3 Carreira como relacionamento

Em referência à entrada na ENAP e com o desenvolvimento de suas atividades laborais, para os gestores públicos a carreira revela uma perspectiva social, pois eles a vivenciam também por meio de interações que ocorrem em contextos diversos, tais como no ambiente de trabalho (administração pública direta, autárquica e fundacional) e quando realizaram cursos na ENAP. Essa perspectiva social da carreira também foi assinalada por alguns pesquisados do grupo EC.

Gestores públicos referenciam a carreira como construída por meio de relacionamentos entre indivíduos ao longo do tempo, portanto, não sendo vivida em isolamento, na medida em que também envolve interações com outros “membros da carreira”, servidores e agentes públicos. Inkson (2007, p.179) defende que, apesar de a carreira ser costumeiramente conceituada como um projeto de responsabilidade individual, ela está inserida em contextos. Em síntese, para o autor, as “carreiras são sociais”.

Ao referenciarem a carreira para si e para os outros “membros da carreira”, pesquisados consideraram que ela é também vivenciada por meio da construção e do pertencimento a “redes”. Estas, para eles, referem-se a grupos de pessoas, gestores públicos e/ou outros profissionais com os quais interagem, nem sempre fisicamente em copresença. Como argumenta Inkson (2007), a carreira pode ser entendida pelos indivíduos como uma rede de relacionamentos para suporte pessoal e profissional. Essa perspectiva surgiu em diversos momentos quando entrevistados relataram suas experiências vividas desde a ENAP.

Os gestores públicos também se identificaram pelo pertencimento às respectivas turmas das quais fizeram parte na escola de governo. Neste sentido, surgiram expressões como “a gente, na turma”, “pelo menos, entre a nossa turma”, “nós somos muito amigos na turma”, “eu pertencço à turma”. Foi possível identificar a existência da “rede da turma”, com relacionamentos entre eles que, pelo menos em parte, também se prolongaram após a conclusão do curso inicial na ENAP, passando a configurar redes de ex-alunos. O desenvolvimento das tecnologias de informação propiciou a criação de grupos e listas de discussão *on line* das quais participam ao longo da carreira. Como explicam Parker e Arthur (2000) e Inkson (2007), redes também podem ser estabelecidas pelo fato de seus membros terem vivido experiências conjuntamente em uma instituição ou programa de treinamento, assim como configurarem redes virtuais, em que as pessoas não estão fisicamente copresentes.

Integradas à carreira, nessas redes os gestores públicos aprendem, interagem e podem influenciar uns aos outros, com a obtenção de suporte profissional e pessoal (INKSON, 2007; ARTHUR, 2008): Para a carreira, a função destas redes foi revelada em diversos sentidos:

- a) Para ajudá-los nos planejamentos e nas decisões sobre a trajetória a seguir na carreira.
- b) Para a obtenção e troca de informações ou orientações técnicas específicas para a resolução de problemas nas atividades laborais.
- c) Para auxiliá-los no atendimento de novas demandas em suas funções.
- d) Para aprendizagem de novos conhecimentos e procedimentos legais.

Estas redes foram consideradas relevantes para a carreira, sobretudo, com a função de suporte profissional, mas que também podem ser utilizadas como meio para obtenção de suporte pessoal. Exemplos de alguns relatos nesse sentido estão a seguir.

A rede começa na ENAP, você vai para a Esplanada, e você mantém essa rede. Além de ser uma extensão de amizade, utiliza muito também, acho que até mais, acho não, tenho certeza, como espaço de discussão de temas e de ajuda, do tipo: "Estou com esta questão aqui. Alguém pode me ajudar?". Na carreira você vai fazendo redes. É um compartilhar de experiências (EGP21).

Isso foi muito importante para mim. Foi uma das melhores partes no curso [da ENAP]. É o fato de você poder conhecer outros membros da carreira, estabelecer contatos, amizade. Isso foi muito importante porque isso nos deu uma bagagem grande demais depois na carreira. Quando a gente toma posse e começa a trabalhar continuamos em contato com essas pessoas [...] Eu aprendo nessa rede. Ali frequentemente eu tenho apoio para isso (EGP11).

E tem uma outra coisa que faz dela [a carreira] muito importante, é o que a gente chama de "rede" [...] Isso quer dizer o seguinte: eu tenho muitos amigos gestores, nós somos muito amigos entre nós, da turma e de outras turmas [da ENAP]. Essa rede de conexões é importante. Eu conheço pessoas em todos os ministérios (EGP14).

Para a nossa carreira é importante. Tem os colegas de carreira e você aprende muito com eles. Sempre mantemos contato e isso é muito bom. Desde pesquisar alguma coisa, você com algum problema no trabalho, na rede alguém tem uma resposta para você, uma orientação: "Ah! Aqui é feito assim. Fala com fulano. Olha documento tal" (EGP22).

A própria carreira dos gestores, ela só se estabelece porque ela tem essas interações profissionalmente estabelecidas. Por exemplo, eu tenho a minha rede de gestores, o meu grupo de gestores, as pessoas com quem eu tenho contato. Então, elas são as que me proporcionam aprendizado ou mudanças. Ela é uma carreira que se constitui por interação. As interações permitem a gente aprender e começa a trocar um pouco do que a gente sabe. Elas vão surgindo para que a gente também consiga compartilhar conhecimentos (EGP26).

A participação nestas redes reforça a perspectiva social da carreira, que é vivida pelos gestores públicos como uma "experiência contextual". Em suma, estas redes foram indicadas como bases de apoio individuais e coletivas, contribuem para o desenvolvimento das atividades laborais e para a aprendizagem informal na carreira. Argumentam Inkson (2007) e Arthur (2008), que os indivíduos constroem redes de relacionamento pessoais e profissionais, nas quais podem ocorrer processos colaborativos e aprendizagens, trocas de informações, auxílio para a resolução de

problemas e a busca de recursos diversos por seus integrantes. Assim, as redes emergiram sob uma conotação estratégica para a carreira dos gestores públicos, o que lembra o esclarecimento de Inkson (2007), ao destacar a importância da construção de redes para as carreiras e para os processos decisórios individuais ou coletivos sobre elas.

6.2.4 Carreira como liberdade e aprisionamento

Gestores públicos perceberam que a maior flexibilidade para as movimentações na carreira, e a possibilidade do exercício das atividades laborais em vários locais, foram alguns dos motivos para optarem pelo concurso e como razões para nela permanecerem. Nesse sentido, ao valorizarem a autonomia e a independência, mesmo que relativas no contexto da administração pública, indicaram-nas como âncoras de carreira (SCHEIN, 1996). Perceberam que na estrutura da carreira lhes é permitida uma liberdade de ação, mesmo que relativa, para a construção de suas trajetórias. Outras âncoras emergiram como atrativos para a opção e/ou para permanência na carreira: a) valorização da oportunidade de aplicarem conhecimentos advindos de suas áreas de formação e aptidões nessas áreas (competência técnica ou de gestão); b) estabilidade e segurança financeira. À época da inscrição para o concurso, a carreira foi entendida como oportunidade compatível com as demandas individuais que possuíam e, assim, seria permitido “entrar para carreira” como gestores públicos, construindo trajetórias observando as demandas institucionais, mas também os planejamentos, as escolhas individuais e as suas formações acadêmicas.

A viabilidade do exercício das atividades em múltiplos locais foi apontada pela maioria dos pesquisados como relevante. Assim, a carreira do gestor público foi caracterizada por vocábulos tais como “ampla”, “aberta”, “generalista”, “móvel”, e expressões como “não tem um *locus* específico”, “o *locus* é o Brasil”. Associaram a carreira a uma liberdade, mesmo que parcial, para a transposição de “fronteiras físicas” entre os vários locais de trabalho na administração pública direta, autárquica ou fundacional, assim como para a transição entre atividades a serem realizadas por

eles, *nestes* e *entre* estes locais, o que inclui a direção e o assessoramento superiores. Na dimensão subjetiva, evidenciou-se a importância atribuída à flexibilidade na carreira e à mobilidade interna que foi mencionada por gestores públicos como parte da dimensão objetiva da carreira e reconhecida por eles como um dos componentes centrais de sua estrutura.

O papel para o gestor público foi percebido como amplo, complexo e ambíguo, com expectativas distintas sobre o que deveriam fazer, com limites nem sempre precisos e consensuais para as atividades na carreira. Como argumentam Miner e Robinson (1994), as orientações sobre o trabalho, funções ou atribuições que revelam ambiguidades, assinalam limites imprecisos e que contribuem para que os indivíduos entendam a carreira com semelhança à configuração “sem fronteiras”. Ainda, Arthur e Rousseau (1996) explicam que os próprios indivíduos podem interpretar a carreira como aberta a múltiplas possibilidades no futuro, evidenciando a construção de uma carreira “sem fronteiras” por eles.

Eu vejo assim, a gente acaba não tendo um *locus* organizacional, um *locus* próprio, a gente não tem. Dizem “Ah! Mas vocês vieram do Planejamento” [Ministério do Planejamento]. Sim, mas o Planejamento está ali e os gestores estão em toda a Esplanada (EGP21).

Quando se pensou na carreira se pensou nessa questão de ser livre, de poder transitar (EGP29).

A flexibilidade que a gente tem para escolher as áreas de atuação e poder escolher os órgãos que quer trabalhar. Você pode assumir posições diversas na Esplanada ou, até mesmo, fora de Brasília (EGP03).

A primeira coisa positiva, eu diria, é o nosso caráter transversal. Isso é muito positivo. A possibilidade que eu tenho de transitar entre diferentes órgãos da Administração Pública que precisam de pessoas com o perfil como o nosso para trabalhar (EGP06).

A concepção dos pesquisados revelou, sobretudo, que a carreira dos gestores públicos é dinâmica, “em movimento”, “em contínua construção”. Assim, são construídas trajetórias heterogêneas, que são emergentes pelas oportunidades em vários locais na administração pública direta, autárquica, fundacional e por assumirem funções de direção e assessoramento superiores, também, em consonância com as demandas institucionais. Nos relatos, foi recorrente o entendimento de que a construção da carreira condiz com a mobilidade e de que a

liberdade para escolha de locais é compatível e indissociável do papel abrangente que possuem.

Cabe aqui ressaltar que, de acordo com a abordagem de componentes histórico-contextuais, foi prevista a possibilidade de o gestor público atuar em uma amplitude de locais na administração pública, seja direta, autárquica ou fundacional. Assim, foi indicada a mobilidade interna (BÉDUWÉ, 1992), componente pertencente à carreira do gestor público (dimensão objetiva) e considerada pelos entrevistados como uma de suas características principais (dimensão subjetiva). A mobilidade foi reconhecida como vinculada à carreira desde sua origem, com a possibilidade de o gestor público atuar em uma multiplicidade de locais para o cumprimento de suas atribuições. Sobre isso, no relato de uma entrevistada, a mobilidade foi enfatizada como um componente indissociável da dimensão objetiva da carreira e que a identifica ao longo do tempo, pois ela está “no *DNA* da carreira” (EGP10).

Com as experiências vivenciadas pela possibilidade de transposição de locais de trabalho ou de transição entre atividades, a mobilidade não foi apenas uma troca física: também significou momentos de superação pessoal e profissional para eles, envolvendo inseguranças. Assim, a liberdade para as movimentações também os levaram à busca por suportes para auxiliá-los a superar desafios pessoais e profissionais e que contribuíram para a aprendizagem na carreira, esta que deve ser contínua. Isso lembra posicionamentos de Briscoe, Hall e DeMuth (2006) ao assinalarem que a mobilidade não se reduz à troca de locais (mobilidade física), mas também envolve a subjetividade dos indivíduos e a busca pela aprendizagem com as movimentações. Pesquisados também relataram a vivência de experiências desafiadoras na carreira mesmo sem necessariamente efetuarem a mobilidade física.

A liberdade para a transposição de fronteiras e a para a transição entre atividades também foi apresentada como favorecedora para a construção de um repertório de conhecimentos por eles. Com a inserção na carreira, as várias experiências vivenciadas com a mobilidade contribuíram para a aquisição e a socialização de conhecimentos nas interações sociais. Conforme Arthur (1994) e Bird (1996), a carreira pode ser entendida de maneira mais ampla que apenas uma sequência de

posições ocupadas. Pode significar um repositório de conhecimentos construído pelos indivíduos no decorrer do tempo.

A mobilidade experimentada na carreira também foi percebida como positiva em um aspecto recorrente nos relatos. Com a transposição de fronteiras ou a transição de atividades, ela foi indicada como favorecedora do alcance de “benefícios que são portáteis”, aqueles que os indivíduos levaram consigo, independentemente do local para onde se deslocaram ou das novas atividades que realizaram. Tais benefícios são de natureza subjetiva e foram apontados em dois sentidos principais: a) redes de relacionamento dinamizadas com as movimentações; b) e pontos de vista mais abrangentes em razão dessas movimentações e com as interações sociais realizadas. Assim, como explica Arthur (2003), foram apontados “benefícios sem fronteira”, favorecidos pela liberdade e a flexibilidade para as movimentações na carreira. O fragmento a seguir é um dentre aqueles que ilustram estas considerações.

A mobilidade é um elemento importante para a aprendizagem do gestor. Você acaba aprendendo muito. Além da questão profissional, tem o lado pessoal mesmo. No meu caso que vim de fora de Brasília, as amizades que você faz também são apoio para o trabalho do dia a dia. Esses dias mesmo, quando eu cheguei aqui, o diretor me pediu para fazer um texto [...] aí eu entrei na minha lista de amigos e meu colega: “Eu trabalho muito com isso aqui no Ministério de Minas e Energia” [ministério diferente daquele que o entrevistado trabalhava]. Me ajudou muito. Também ela [mobilidade] me deu oportunidade de retomar contatos que eu tinha na área de saneamento [...]. Então, a mobilidade me dá essa oportunidade. Eu acho que você ficar também num só lugar você acaba ficando *bitolado*¹⁵. Como o governo é muito grande, você acaba tendo que ter uma visão de várias fontes, o que lhe ajuda a decidir, a tomar decisão. Você acaba levando as experiências que teve, o que aprendeu, para outros locais. Eu amadureci muito, aprendi muito [...] (EGP9).

Um dos pesquisados do grupo EGP enfatizou a importância da mobilidade ao detalhar e avaliar a sua própria trajetória como gestor público. Estabeleceu uma associação entre mobilidade e carreira ao argumentar a favor da vivência de novas e diversificadas experiências no decorrer do tempo: “Se eu tivesse mudado pelo

¹⁵ O termo *bitolado* foi utilizado pelo entrevistado como uma variação linguística que ele identifica ser usual em um estado da região Nordeste do Brasil. Empregado para designar o indivíduo que fica com visão limitada dos acontecimentos.

menos mais uma ou duas vezes seria melhor. Eu estaria um profissional mais bem preparado hoje” (EGP16).

Os benefícios sem fronteiras contribuem para reforçar a configuração da carreira do gestor público como híbrida, como explicam Sullivan e Baruch (2009), por congregarem indicadores de distintos tipos assinalados na literatura. Neste sentido, a carreira dos gestores públicos trata-se de um formato tradicional (dimensão objetiva) somado às semelhanças com a carreira sem fronteiras e proteana (dimensão subjetiva).

A carreira foi entendida por todos os respondentes do grupo EGP em sua dupla vinculação: aos próprios sujeitos e ao contexto que os envolvem, o que confirma as explicações de Inkson (2007), Mayrhofer; Meyer e Steyrer, (2007). Quanto ao contexto, a carreira foi mencionada e reconhecida por eles como vinculada à política de gestão de pessoas, possuindo uma estrutura com componentes sinalizados na legislação.

Com relação à dimensão objetiva da carreira, cabe neste momento retratar o PROIM. Dentre outras finalidades formalizadas para este processo, estão a organização e a sistematização das movimentações dos gestores públicos egressos da ENAP, estabelecendo delimitações para tal propósito. A autonomia não é total para realizarem a mobilidade interna na carreira, com critérios definidos para este processo presentes em instrumentos legais que regem a transposição de fronteiras e a transição de atividades. Isso foi indicado pelos gestores públicos ao descreverem a carreira para si e para seus pares: a política de gestão de pessoas evidencia uma orientação para padronizações e delimitação das movimentações, combinando autonomia e restrições. Assim, o posicionamento dos gestores públicos traduz a concepção de uma autonomia que é controlada, como assinalam Pagès *et al.* (1987) e também outorgada, pois remete a prescrições e predefinições, como esclarece Rosenfield, (2004).

Na dimensão objetiva da carreira existe um programa estabelecido para a mobilidade (BRASIL, 2013). Contudo, ao ser abordada a dimensão subjetiva, para os gestores públicos é diferente: o programa conduz mais à imobilidade na carreira. O PROIM foi avaliado como fator que restringe a flexibilidade para a composição das

trajetórias e as oportunidades de aprendizagem para o desempenho do papel abrangente e complexo na carreira. A mobilidade foi considerada, em alguma medida, como favorecedora da aprendizagem que o gestor público pode concretizar ao longo do tempo.

A vigência do PROIM contribuiu para uma inflexão no significado atribuído à carreira que passou, em razão disso, a ser considerada como “fechada”, “mais restrita”, “imóvel”, “engessada” e o gestor público, “espremido”, “fechado”, “não anda”, “parado” e “enclausurado”, como alguns vocábulos expressos. Como enfatiza um dos gestores públicos: “É isso mesmo que eu falei, é imobilidade. Até comentamos entre nós que está uma carreira imóvel [...]” (EGP05). Assim, a carreira também foi apresentada como uma referência negativa para eles, o que lembra a explicação de Vardi e Kim (2007). Os autores, ao problematizarem o conceito de carreira, trazem para a discussão as possibilidades de avaliações tanto positivas quanto negativas pelos indivíduos.

Ao mencionarem o PROIM (BRASIL 2013), componente da dimensão objetiva da carreira, ela passou a significar um processo de aprisionamento dos indivíduos, pela limitação para as transposições entre as fronteiras físicas. Explicam Pagès *et al.*, (1987) e Inkson (2007) que do contexto podem partir exigências de adaptação dos indivíduos a regras mais inflexíveis, restringindo a mobilidade e as liberdades individuais.

Uma imagem que remete à carreira dos gestores públicos (FIGURA 2) foi utilizada em comunicação veiculada pela associação nacional que os representam, com a divulgação no sítio da ANESP, em área de acesso não restrito.

O contexto que envolveu a produção desse gênero textual coincide com o momento histórico no qual o PROIM já estava implantado e foi ancorada a um texto que revela a mobilidade como componente que deve ser mantido na carreira, em sua dimensão objetiva. Neste texto, os gestores públicos foram convidados a construir uma proposta para a resolução deste que foi indicado como um problema, buscando envolver “toda carreira para construir normativo da mobilidade dos EPPGGs, que hoje se encontra engessada”.

Figura 2 - Imagem associada à carreira dos gestores públicos



Fonte: dados da pesquisa.

O conteúdo temático mobilizado refere-se ao aprisionamento dos gestores públicos pela imobilidade na carreira, como uma concepção coletiva corporificada na imagem, com pessoas presas a esferas de metal, indicando a maior dificuldade para moverem-se.

Foi recorrente o entendimento de que esta nova orientação presente no contexto (PROIM) não condiz com o propósito para o qual a carreira foi criada. Ao referenciar a carreira para si e para seus pares, entrevistados do grupo EGP passaram a revelar a existência e a vivência de uma contradição: uma carreira que liberta, com similaridades a uma carreira sem fronteiras, mas que também passa a aprisioná-los com a menor flexibilidade e mobilidade mais restrita. Como argumentam Pagès *et al.* (1987), a partir do momento em que o indivíduo deseja fazer a sua carreira, isso pode envolver a vivência de contradições em relação ao trabalho e para nela se desenvolver.

Sabe, eu percebo uma carreira que é aberta, mas estamos ficando presos (EGP25).

Aquele conhecimento fica preso ali com aquela pessoa, com aquele servidor que também está preso lá [...]. A mobilidade é um elemento positivo que permitiu eu adquirir o conhecimento que tenho hoje e que vai contribuir para a minha próxima lotação de trabalho [...]. Está difícil (EGP28).

Como assinalam Kilimnik, Castilho e Sant'ana (2006), a carreira pode revelar a vivência de paradoxos pelos indivíduos, por exemplo, ora ser configurada por autodireção e ora para o atendimento de exigências assinaladas no contexto. De um lado, indivíduos revelam suas demandas por autonomia, mobilidade e aprendizagem na carreira; de outro, a política de gestão de pessoas, com um componente da dimensão objetiva e entendida como portadora de mais restrições para esta mesma mobilidade. Para diversos autores, a mobilidade mais restrita pode ser considerada um problema relacionado à carreira dos servidores públicos, pela menor ênfase na flexibilidade para as movimentações (MARCONI, 2004; LONGO, 2007; OCDE, 2010; TEIXEIRA; SALOMÃO; NASCIMENTO, 2014). A mobilidade mais restrita também indica o afastamento de uma abordagem estratégica - mais flexível - para a gestão de pessoas e das carreiras vinculadas ao setor público (OCDE, 2010).

Em síntese, um processo destinado à mobilidade (dimensão objetiva da carreira) foi apontado pelos gestores públicos com um sentido diferente: levando-os mais à imobilidade na carreira (dimensão subjetiva da carreira). A mobilidade foi revelada como uma fonte de conflito, pois está no entrecruzamento entre o indivíduo e o contexto, entre os desejos e forças individuais e pressões institucionais, tal como explicam Inkson e Thorn (2010).

6.3 Considerações finais

Neste capítulo, foram analisadas as concepções dos gestores públicos sobre a carreira e a aprendizagem, como eles as vivenciam e as interpretam, particularizando as experiências na ENAP e com o ingresso formal na carreira.

Para a maioria dos gestores públicos pesquisados, a escola de governo foi revelada como um ambiente para a aprendizagem. Em alguma medida, a passagem pela ENAP tratou-se de um período que marcou uma preparação para a carreira que optaram por seguir. Neste ambiente institucional-formal, ocorreram interações sociais e socialização entre os gestores públicos, ambas consideradas favorecedoras da aprendizagem para a carreira.

Mediante abordagem histórico-contextual, verificou-se que a existência legal da carreira foi precedida por um processo de participação dos aprendizes da primeira turma da ENAP. Tratou-se também da vivência de um dilema desorientante e de um incidente crítico por eles em razão do futuro incerto com a inexistência da carreira em sua dimensão objetiva, externamente identificável. A criação da carreira dos gestores públicos foi um evento apresentado em interconexão com a aprendizagem de natureza informal enquanto estiveram vinculados à ENAP.

Com a passagem pela escola de governo, a maioria dos gestores públicos relataram que aprenderam, em alguma medida, tanto no contexto de sala de aula (aprendizagem formal), quanto fora de seu ambiente, (aprendizagem informal).

Mesmo diante do curso preparatório para a carreira caracterizar uma etapa de concurso público, isso não interditiu a ocorrência de interações sociais entre eles, às quais conferiram importância por favorecerem a aprendizagem que avaliaram ter alcançado na ENAP.

Gestores públicos puderam vivenciar experiências na escola de governo e com a inserção na carreira que os levaram a reflexões para a resolução de problemas. Ser um solucionador de problemas e agente de mudanças foram expectativas de papel apontadas para a carreira, assinaladas na abordagem histórico-contextual e também na concepção dos gestores públicos. São expectativas informais com as quais já se deparam após a saída da ENAP. Apesar disso, os gestores públicos perceberam que não foram oportunizadas suficientemente no curso atividades que os estimulassem a refletir sobre a resolução de problemas. Tal exercício foi mais percebido e realizado com o desenvolvimento de suas atividades laborais na carreira.

A aprendizagem na ENAP foi associada à necessidade de aplicação dos conhecimentos em atividades laborais na carreira, no exercício de papel profissional, sendo assim evidenciada sob uma concepção andragógica. Como realidade desejada, está o oferecimento de mais oportunidades para o exercício reflexivo no curso, a elevação da carga horária e a continuidade das atividades que promovem interação entre os aprendizes.

No que se refere à carreira, ela foi expressa como resultante de planejamentos dos próprios gestores públicos e de orientações presentes no contexto. É uma construção que envolve os indivíduos (dimensão subjetiva) e as determinações contidas na política de gestão de pessoas para a carreira (dimensão objetiva). Vivenciar a carreira é ter de lidar com contradições e a ambiguidade que permeiam as atividades laborais, o papel e o contexto em que as trajetórias dos gestores públicos são construídas.

Foi evidenciado que a carreira congrega algumas características do formato tradicional e semelhanças com as modalidades proteana e sem fronteiras. Para estas duas últimas, a aprendizagem é um dos componentes que as definem e, para

os gestores públicos, viver a carreira é também aprender ao longo do tempo. Com isso, foi reforçada a concepção híbrida da carreira dos gestores públicos.

Ao ser investigada a dimensão subjetiva, quatro categorias foram evidenciadas a partir das unidades de registro: a *carreira como o exercício do papel*, que é amplo, complexo e ambíguo; a *carreira como oportunidade e como dificuldade para concretizar a aprendizagem contínua*; a *carreira como relacionamento e construção de redes*; e a *carreira como liberdade e aprisionamento* dos gestores públicos.

Com as experiências vividas na carreira, a aprendizagem também foi interpretada como aquela que se concretiza *no fazer*, pela interação com outros agentes públicos, além de ser apontada como formal e informal desde a entrada na ENAP. Os gestores públicos entrevistados consideram-se aprendizes, inacabados e valorizam a aprendizagem contínua *para e com* o desempenho de suas atividades laborais na carreira.

7 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES FINAIS

A interconexão conceitual-empírica entre carreira e aprendizagem foi o tema central definido para o desenvolvimento desta pesquisa, que teve por objetivo compreender como são interpretadas e vivenciadas a carreira e a aprendizagem dos gestores públicos federais egressos na ENAP, privilegiando-se a fase de preparação na escola de governo e com o posterior ingresso na carreira pública.

Para tanto, buscou-se: a) caracterizar a carreira ocupada por gestores públicos, destacando os seus elementos contextuais e a sua dimensão objetiva; b) identificar e analisar as expectativas de aprendizagem delineadas para os gestores em relação ao curso ofertado pela ENAP e à própria carreira; c) apreender a interpretação e a vivência dos gestores públicos estudados, privilegiando os significados e percepções inerentes à dimensão subjetiva da carreira e do processo de aprendizagem.

Para atender os objetivos traçados, decidiu-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, cujo *corpus* foi constituído por relatos de entrevistas feitas com trinta e três gestores públicos egressos da ENAP e com sete profissionais que estiveram envolvidos com a escola de governo ou com o curso preparatório para a carreira ao longo da história. Como parte do roteiro de questões foi empregada a *Matriz Realidade Desejo*, registradas notas sobre as entrevistas em diário de campo e acessados documentos mantidos em arquivos governamentais ou publicamente distribuídos. Foi realizada análise de conteúdo. A opção por esta abordagem permitiu investigar, de maneira mais apropriada e coerente, como são vivenciadas e interpretadas a carreira e a aprendizagem por gestores públicos egressos da ENAP.

Partiu-se do entendimento de que a realidade é resultante das atividades humanas, com a construção e interpretação dos indivíduos em sociedade, comportando uma constituição objetiva e subjetiva, admitindo-se esta transição. Coerente com isso, sujeitos são aqueles que constroem significados e se fazem autores dos acontecimentos. O conhecimento foi considerado como socialmente construído a

partir das experiências vividas entre as pessoas e das interpretações que elas constroem sobre a carreira e a aprendizagem.

Com base na abordagem histórico-contextual, no que se refere à ENAP, a escola de governo foi mantida ao longo dos anos como uma instituição auxiliar para as políticas de gestão de pessoas no âmbito da administração pública federal e vinculada à Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, com compromissos formalizados para a aprendizagem ininterrupta dos servidores públicos. Foi possível identificar que ela foi idealizada, criada, divulgada, além de percebida pela maioria dos gestores públicos entrevistados, como um ambiente para a aprendizagem. Em alguma medida, a passagem pela ENAP foi um período que marcou uma preparação para a carreira que optaram seguir. Esta escola de governo possui articulação histórica com a carreira dos gestores públicos e está vinculada à sua estrutura ao longo do tempo, seja para concretizar a inserção na carreira pública e para favorecer o alcance de desenvolvimento na carreira.

O curso oferecido na ENAP não se trata de um projeto definitivo. Está em construção no decorrer dos anos, sendo percebida por entrevistados a conexão desse curso com o contexto político institucional. Refletiu, em alguma medida, projetos emergentes ou prioritários do Governo Federal, planejado sob influência de orientações advindas de instâncias superiores, ministérios ou secretarias as quais a ENAP esteve vinculada no decorrer dos anos. O processo de aprendizagem no curso reuniu orientações diversas em seus referenciais educacionais, ora com foco no aprendiz, ora com foco no contexto com o propósito de mudanças em direções desejadas. Considerando o período que decorre desde a sua fundação, esse ambiente para aprendizagem foi sinalizado como controverso, pelas diferentes demandas ao longo do tempo e expectativas de aprendizagem sobre o que os gestores públicos deveriam aprender para o ingresso na carreira.

A participação no curso significou para os gestores públicos a expectativa de aprender pela necessidade de aplicação dos conhecimentos nas atividades laborais na carreira. Revelaram que aprenderam dentro e fora do contexto da sala de aula e, mesmo sendo uma etapa de seleção de concurso público – um ambiente concorrencial – essa característica não impediu que a aprendizagem fosse

considerada nos referenciais educacionais e assinalada pelos entrevistados como um processo que ocorre em interação social. Ainda, em alguma medida, o curso da ENAP ofereceu oportunidades para reflexões destinadas à resolução de problemas pelos aprendizes.

Foi indicada, como realidade percebida, uma demanda cada vez maior pela rápida inserção dos gestores públicos egressos em atividades laborais no Governo Federal. Para favorecer o processo de aprendizagem, a realidade desejada por eles corresponde: a) a um processo de preparação mais prolongado, com a revisão da carga horária redimensionando-a de maneira articulada ao replanejamento de conteúdos programáticos, sendo recorrente o desejo pela elevação desta carga horária; b) a oferta de maiores esclarecimentos sobre os motivos pelos quais devem aprender os conteúdos selecionados para o curso; c) e a manutenção de atividades que promovam interações entre os aprendizes na ENAP.

Foi possível identificar que a criação da carreira - sua dimensão objetiva -, não foi referenciada apenas como a Lei que a instituiu (BRASIL, 1989b), mas também foi um incidente crítico e dilema desorientante vivenciado por gestores públicos da primeira turma na ENAP. Se, de um lado, a criação da carreira surgiu como referência negativa em razão das tensões, inseguranças e desapontamentos gerados, por outro lado, foi evidenciada como referência positiva, como evento que oportunizou a aprendizagem informal e que os mobilizou para a resolução de um problema concreto: a inexistência da carreira formalizada no contexto da administração pública federal. Assim, para a criação da carreira, os aprendizes vivenciaram experiências na ENAP envolvendo o estabelecimento de condutas com base na interação social e reciprocamente orientadas para que a carreira fosse instituída.

Considerando a dimensão objetiva da carreira, a sua estrutura comporta componentes constitutivos-chave que foram definidos no decorrer do tempo e que a caracterizam, quais sejam: mobilidade interna e geográfica; existência de um papel formal, com conteúdo abrangente e complexo; expectativas formais de papel como transformador do contexto e solucionador de problemas; inserção e ascensão na

carreira associadas ao mérito; avanço por promoção e progressão; e múltiplos locais para o desempenho de suas atividades laborais.

A mobilidade interna preconizada na estrutura da carreira permite planejamentos e escolhas individuais dos gestores públicos. Com isso, existem diferentes trajetórias na carreira, não são homogêneas ou totalmente predeterminadas. São construídas por eles ao longo do tempo, diante das oportunidades que identificam, pela possibilidade de exercício de suas atividades na administração pública direta, autárquica ou fundacional, procurando compatibilizar, em alguma medida, seus planejamentos e perfis com as demandas institucionais. Assim, a carreira de gestor público evidencia a sua dupla vinculação: ao contexto e aos próprios sujeitos.

A subjetivação da carreira pelos gestores públicos possibilitou a identificação de um repertório de significados, com base nas experiências vividas por eles na escola de governo e durante o desenvolvimento de suas atividades laborais, após a saída da ENAP. A carreira foi revelada: a) como oportunidade e dificuldade para a aprendizagem contínua; b) como relacionamento, que realça a sua perspectiva social e contextual; c) como exercício de papel, este que é amplo, complexo e ambíguo; d) como liberdade e aprisionamento dos gestores públicos. Interpretam a carreira e a aprendizagem no cruzamento entre as suas experiências individuais e o contexto no qual interagem.

Primeiro, *a carreira como aprendizagem contínua*. A partir da entrada na ENAP, foi consensual o entendimento de que o processo de aprendizagem do gestor público não está delimitado ou é completo no ambiente institucional–formal da escola de governo. Ele se prolonga no exercício das atividades laborais com a inserção formal na carreira, na vivência de experiências em situações informais, na interação com outros profissionais e gestores públicos e no retorno à escola de governo, para novas oportunidades de aprendizagem e dinamização das redes de relacionamento. Desse modo, foram indicadas a aprendizagem formal, a informal, pela interação e no fazer, interconectadas à carreira. Vivenciar a carreira oportunizou o exercício dos três tipos de reflexão para a resolução de problemas definidos por Cranton (1996): sobre o conteúdo, sobre o processo e sobre as premissas.

Ao valorizarem a aprendizagem contínua na carreira, foi evidenciada uma similaridade com outro conceito – a carreira proteana – o que reforça a natureza híbrida da carreira dos gestores públicos, que também possui componentes do formato tradicional e aproximações com a carreira sem fronteiras. Contudo, foi apontada a vivência de uma situação contraditória pelos gestores públicos: acreditam e valorizam a aprendizagem contínua, mas em um contexto que não tem favorecido essa concretização, por uma política de gestão de pessoas que: a) tem limitado a participação no programa de capacitação de longa duração; b) tem restringido a mobilidade dos gestores públicos, um fator que lhes propicia aprendizagem ao longo da carreira.

Segundo, *a carreira como relacionamento*. A carreira não se restringe aos planejamentos e decisões individuais dos gestores públicos, pois ela é também vivida sob uma perspectiva social e contextual. Com a participação e construção de redes de relacionamento profissional desde a ENAP e, sobretudo, com outros gestores públicos, dialogam, debatem, significam a realidade e obtêm suporte pessoal e profissional para a carreira. Tais redes foram reveladas como uma estratégia de carreira e que contribuem para a aprendizagem informal desses sujeitos. Essa análise corrobora estudo anterior conduzido Nicolini (2007), que identificou a construção de relacionamentos entre os gestores públicos como uma fonte de aprendizagem para eles.

Terceiro, *a carreira como exercício de papel*. A carreira foi associada ao exercício de um papel interpretado como abrangente, complexo e ambíguo. A sua existência formalizada na estrutura da carreira (dimensão objetiva) não repercutiu em alcance de clareza de entendimento sobre seus contornos e acerbado que devem fazer na carreira. Embora o papel configure um recurso para a gestão de pessoas, para a padronização e destinado à supervisão, para os gestores públicos existe ambiguidade de papel na carreira, com incertezas e múltiplos entendimentos sobre seus contornos. Contudo, exatamente diante dessa ambiguidade e das possibilidades oferecidas pela mobilidade interna, é que os gestores públicos procuram situar o papel para si e ao longo do tempo, moldando as carreiras. Ser um solucionador de problemas e um agente de mudanças na administração pública emergiram como expectativas de papel sobre os gestores públicos na abordagem

histórico-contextual e também como indicações recorrentes quanto às suas próprias expectativas sobre a atuação profissional. Vivenciar a carreira significa ter de lidar com o papel ambíguo e com um contexto marcado por múltiplas expectativas e tarefas menos definidas *a priori*.

Quarto, a carreira como liberdade e aprisionamento. De um lado, para os gestores públicos, a carreira significa a maior liberdade para escolhas de trajetórias pela mobilidade interna, com os múltiplos locais possíveis para o desempenho do papel abrangente que possuem, possibilitando-lhes o alcance de benefícios sem fronteiras, a dinamização de redes de relacionamento e as oportunidades de aprendizagem com estas movimentações. De outro lado, a carreira também foi entendida como a vivência de um processo de aprisionamento dos gestores públicos, diante do contexto que passou a ser marcado por mais restrições para a mobilidade interna com o advento do PROIM (BRASIL, 2013). Ao ser conjugada a dimensão objetiva e subjetiva foi permitido constatar que o processo integrado de mobilidade foi interpretado em sentido oposto pelos gestores públicos: conduz mais a imobilidade na carreira. Com a vigência do PROIM (dimensão objetiva), a carreira passou a ter uma repercussão negativa para eles, contribuindo para a imobilidade do gestor público (dimensão subjetiva). A partir da nova orientação presente na dimensão objetiva (PROIM), verificou-se que ocorreu uma inflexão no significado atribuído à carreira e evidenciada a vivência de uma contradição: uma carreira que liberta – com semelhança à perspectiva sem fronteiras – mas que também passa a aprisioná-los, pelas maiores restrições presentes na dimensão objetiva da carreira.

Ao serem identificados os componentes do formato tradicional (dimensão objetiva) e as similaridades com a carreira proteana e sem fronteiras (dimensão subjetiva), a carreira dos gestores públicos pode ser caracterizada como híbrida. Os dados foram reveladores do conceito de carreira defendido para a tese e apresentado por Larsen e Ellehave (2000), para os quais ela é composta pelas duas dimensões, objetiva e subjetiva e a aprendizagem apontada como processo interconectado a ela. Coerente com isso verificou-se que, ao longo do tempo, a carreira media e catalisa a aprendizagem dos gestores públicos.

As opções ontológica, epistemológica e metodológica que subsidiaram a pesquisa permitiram o entendimento de como a carreira e a aprendizagem são vivenciadas e interpretadas. Conclui-se, portanto, defendendo a tese de que os gestores públicos vivenciam a interconexão entre a carreira e a aprendizagem como um fenômeno constituído pelas dimensões objetiva e subjetiva, cujas interpretações deram origem a um repertório de significados sobre a carreira e com a percepção de que processos de aprendizagem são articulados a ela. A carreira e a aprendizagem foram reveladas em interconexão na abordagem histórico-contextual e nas experiências vividas por esses sujeitos desde a passagem pela ENAP. Vivenciar a carreira é também se deparar com a ambiguidade, incertezas e as contradições envolvendo o prescrito e as demandas individuais e coletivas dos gestores públicos.

Entende-se que todo o conhecimento possui uma natureza aproximada e provisória da realidade, sujeito a releituras e que pode contribuir para o desenvolvimento de novos estudos. Assim, faz-se um convite aos leitores para a realização de outras pesquisas e, na forma de recomendações finais, formula-se uma agenda para auxiliar futuras investigações em que se procure:

- a) Analisar a dimensão política e de poder como foco principal de pesquisa, contribuindo para alargar a compreensão sobre as carreiras no setor público. Sobre isso, os gestores públicos da primeira turma vivenciaram experiências que resultaram em contribuição destacada para a criação da carreira e, portanto, este grupo merece um estudo específico. Ainda priorizando esta dimensão, incentiva-se a realização de pesquisas tendo como alvo a ANESP, a associação que os representam. Para tanto, de forma coerente com este foco de pesquisa, propõe-se a adoção da análise crítica do discurso, na perspectiva faircloughiana.
- b) Realizar outras pesquisas sobre a carreira pública analisada nesta tese, explorando as articulações entre: identidade e mobilidade; comprometimento, estresse e mobilidade. Ressalte-se que ao considerar as vertentes física e psicológica da mobilidade, tais investigações podem ser realizadas e as dimensões objetiva e subjetiva da carreira podem ser abordadas no mesmo estudo.

- c) Investigar a identidade social com foco na categoria de servidores analisados. Como o papel se insere no processo de construção identitária e a pesquisa foi reveladora da presença de ambiguidade de papel, entende-se que ocorre uma abertura para estudo sequencial e com abordagem qualitativa.
- d) Enfatizar outros perfis de sujeitos, tais como aqueles que se desvincularam formalmente desta carreira, abandonaram ou não concluíram o curso na ENAP, além de estudos com servidores que se aposentaram.
- e) Examinar a carreira e a aprendizagem considerando-se também outras carreiras públicas federais. Neste sentido, entende-se que é relevante e pertinente a realização de novas pesquisas sobre a carreira diplomática, por envolver um dinamismo peculiar com a mobilidade geográfica. O estudo pode desvelar possíveis especificidades abrangendo o processo de aprendizagem com a investigação da ocorrência das perspectivas sem fronteiras e proteana para a carreira. Igualmente, seria relevante investigar a construção da carreira diplomática e da identidade destes sujeitos.

Hessen (2000), em suas reflexões sobre a filosofia da ciência, problematiza que o conhecimento científico é por natureza incompleto e abrange um domínio que é parcial da realidade. Coerente com isso, vale reafirmar que o conhecimento aqui produzido resultou de escolhas teóricas, de (inter)subjetividades e de concepções em um determinado momento e contexto, sob uma orientação interpretativa e compreensiva. A tese foi delimitada por contribuições das ciências sociais e humanas e o estudo também possui limitações metodológicas. Os resultados não permitem generalizações para outros momentos, para os demais gestores públicos ou outros sujeitos, além de outras carreiras públicas. Ressalte-se que a tese não teve como finalidades almejadas predizer o futuro ou propor leis regulares e gerais.

Ainda assim, com o esforço empregado ao serem pesquisadas a carreira e a aprendizagem dos gestores públicos, espera-se que a tese tenha oferecido um conhecimento adicional para a compreensão da realidade vivenciada por estes sujeitos, agregando ao conjunto de conhecimentos sobre Gestão de Pessoas no setor público.

Como implicações práticas da tese, os resultados podem servir para reflexões individuais e coletivas sobre a carreira e a aprendizagem que envolvem os gestores públicos. Para o ambiente institucional, considerando a gestão da carreira, sugere-se: a) quanto ao processo de seleção, reavaliar a carga horária vigente para o curso oferecido na ENAP, defendendo-se a sua elevação, com maior tempo disponível para aperfeiçoar a preparação para a carreira; b) rever o programa de capacitação de longa duração, com temas menos restritos *a priori* para a construção de conhecimentos na pós-graduação e que assim podem repercutir nas atividades laborais dos gestores públicos, com uma visão mais ampliada sobre os desafios da gestão governamental e das políticas públicas. Acredita-se que tais sugestões também são compatíveis com o papel abrangente e complexo estabelecido para a carreira do gestor público, cuja atuação é demandada em múltiplos contextos e que envolvem a administração pública direta, autárquica e fundacional.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G.S.; BORGES-ANDRADE, J.E. Aprendizagem humana em organizações de trabalho. *In*: ZANELLI, J.C.; BORGES-ANDRADE, J.E.; BASTOS, A.V.B. (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.237-275.
- ABRUCCIO, F.L. Desafios contemporâneos para a reforma da administração pública brasileira. *In*: PETERS, B.G.; PIERRE, J. **Administração pública**: coletânea. São Paulo: UNESP, 2010. p.537-548.
- ADAMSON, S.J.; DOHERTY, N.; VINEY, C. The meanings of career revisited: implications for theory and practice. **British Journal of Management**, v. 9, p. 251-259, 1998.
- ANTONELLO, C.S. Articulação da aprendizagem formal e informal: seu impacto no desenvolvimento de competências gerenciais. **Alcance**, v.12, n.2, p.183-209, 2005.
- ARTHUR, M.B. Examining contemporary careers: a call for interdisciplinary inquiry. **Human Relations**, v.61, n.2, p.163-186, 2008.
- ARTHUR, M.B. **New careers, new relationships**: understanding and supporting the contemporary worker. Derby: University of Derby, 2003, 6p. (Centre of Guidance Studies).
- ARTHUR, M.B. The boundaryless career: a new perspective for organizational inquiry. **Journal of Organizational Behavior**, v.15, n.4, p.295-306, 1994.
- ARTHUR, M.B.; HALL, D.T.; LAWRENCE, B.S. Generating new directions in career theory: the case for transdisciplinary approach. *In*: ARTHUR, M.B.; HALL, D.T.; LAWRENCE, B.S. (Ed.). **Handbook of career theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p.7-25.
- ARTHUR, M.B.; ROUSSEAU, D.M. The boundaryless career as a new employment principle. *In*: ARTHUR, M.B.; ROUSSEAU, D.M. **The boundaryless career**: a new employment principle for a new organizational era. New York: Oxford University Press, 1996. p.3-20.
- ASFORTH, B.E. **Role transitions in organizational life**: an identity-based perspective. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. 326p.

AZEVEDO, V.B. Escolas de governo e carreiras públicas: efetivamente públicas e de governo? *In*: CARNEIRO, J.M.B.; AMORIM, A. (Org.). **Escolas de governo e gestão municipal**. São Paulo: Konrad-Adenauer Stiftung, 2003. p.37-53.

BALASSIANO, M.; COSTA, I.S.A. Introdução. *In*: BALASSIANO, M.; COSTA, I. S.A. (Org.). **Gestão de carreiras: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2012. p.1-7.

BARBOSA, L. **Igualdade e meritocracia**: a ética do desempenho nas sociedades modernas. Rio de Janeiro: FGV, 2007. 216p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004. 223p.

BARUCH, Y. Transforming careers: from linear to multidirectional paths: organizational and individual perspectives. **Career Development International**, v. 9, n. 1, p.58-73, 2004.

BARUCH, Y. Career development in organizations and beyond: balancing traditional and contemporary viewpoints. **Human Resource Management Review**, v.16, p.125-138, 2006.

BAUER, M.W. Análise de conteúdo clássica. *In*: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2012. p.189-217.

BÉDUWÉ, C. Mobilité professionnelle et formation: bilan des approches quantitative de la mobilité en France. *In*: Coutrot, L.; Dubar, C. **Cheminements professionnels et mobilités sociales**. Paris: [s.n.], 1992. p.71-99.(La Documentation Française).

BENDASSOLLI, P.F. Recomposição da relação sujeito-trabalho nos modelos emergentes de carreira. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.49, n.4, p.387-400, out./dez. 2009.

BERGER; P.L.; BERGER, B. Socialização: como ser membro da sociedade. *In*: FORACCHI, M.M.; MARTINS, J.S. **Sociologia e sociedade**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p.69-181.

BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1986. 247p.

BERGMAN, M.M. On concepts and paradigms in mixed methods research. **Journal of Mixed Methods Research**, v.4, n.3, p.171-175, 2010.

BERGUE, S.T. **Gestão de pessoas em organizações públicas**. Caxias do Sul: Educs, 2010. 432p.

BIDDLE, B.J. Recent development in role theory. **American Review of Sociology**, n.12, p.67-92, 1986.

BIRD, A. Careers as repositories of knowledge: considerations for boundaryless careers. *In*: ARTHUR, M.B.; ROUSSEAU, D.M. **The boundaryless career: a new employment principle for a new organizational era**. New York: Oxford University Press, 1996. p.150-168.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, 2001. 327p.

BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. **Dicionário crítico de sociologia**. São Paulo: Ática, 1993. 653p.

BOURGAULT, J.; DORPE, K.V. Managerial reforms, public service bargains and top civil servant identity. **International Review of Administration Sciences**, n.79, v.1, p.49-70, 2013.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria de Informação Legislativa. **Decreto n. 85.524, de 16 de dezembro de 1980**. Aprova o Estatuto da Fundação Centro de Formação do Servidor Público FUNCEP. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=:213816>>. Acesso em: 10 jan.2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n. 93.277, de 19 de setembro de 1986**. Institui a Escola Nacional de Administração Pública – ENAP e o Centro de Desenvolvimento da Administração Pública - CEDAM, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93277.htm>. Acesso em: 2 maio 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n. 94.293, de 29 de abril de 1987**. Altera e consolida o Estatuto da Fundação Centro de Formação do Servidor Público FUNCEP, instituída por força da Lei n° 6.871, de 3 de dezembro de 1980. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/19801989/D94293_impressao.htm>. Acesso em: 2 maio 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988**. Brasília, Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Medida Provisória n. 84 de 15 de setembro de 1989a**. Cria a carreira e os respectivos cargos de especialista em políticas públicas e gestão governamental, fixa os valores de seus vencimentos e dá

outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/1988-1989/084.htm>. Acesso em: 1 jun. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 7.834, de 6 de outubro de 1989b**. Cria a carreira e os respectivos cargos de especialistas em políticas públicas e gestão governamental, fixa os valores de seus vencimentos e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7834.htm>. Acesso em: 20 abr. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 8.140, de 28 de dezembro de 1990**. Altera a denominação da Fundação Centro de Formação do Servidor Público - FUNCEP e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8140.htm>. Acesso em: 20 abr. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 8.216 de 13 de agosto de 1991**. Dispõe sobre antecipação a ser compensada quando da revisão geral da remuneração dos servidores públicos, corrige e reestrutura tabelas de vencimentos e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/L8216.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 8.460 de 17 de setembro de 1992**. Concede antecipação de reajuste de vencimentos e de soldos dos servidores civis e militares do Poder Executivo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8460consol.htm>. Acesso em: 21 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: Imprensa Oficial, 1995. 68p. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 19 de 04 de junho de 1998a**. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19htm>. Acesso em: 21 abr. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 9.625, de 07 de abril de 1998b**. Cria a Gratificação de Desempenho e Produtividade - GDP das atividades de finanças, controle, orçamento e planejamento, de Desempenho Diplomático - GDD, de Desempenho de Atividade de Chancelaria - GDC e de Desempenho de Atividade de Ciência e Tecnologia - GDCT, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9625.htm>. Acesso em: 5 mar. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n. 5.176, de 10 de agosto de 2004**. Regulamenta a carreira de especialista em políticas públicas e gestão governamental – EPPGG e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil.htm>>. Acesso em: 2 maio 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n. 5.707, de 23 de fevereiro de 2006**. Institui a Política e Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional e regulamenta dispositivos da Lei n° 8.112 de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Decreto/D5707.htm> Acesso em: 10 jan. 2014.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão. **Portaria n. 81, de 2 de julho de 2009a**. Estabelece diretrizes a serem observadas para a supervisão da carreira de especialista em políticas públicas e gestão governamental - EPPGG do quadro do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Legislacao/Portarias/090702_port_81.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2013.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Portaria n. 151, de 9 de novembro de 2009b**. Altera o Anexo da Portaria n.81, de 2 de julho de 2009, que estabelece diretrizes a serem observadas para a supervisão da carreira de especialista em políticas públicas e gestão governamental – EPPGG do quadro do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Legislacao/Portarias/090702_port_81.pdf> Acesso em: 20 abr. 2012.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Portaria n. 202, de 24 de maio de 2013**. Institui o Processo Integrado de Mobilidade da Carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/noticias/2013/mai/130527_port_202.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2014.

BRESSER-PREREIRA, L.C. Os primeiros passos da reforma gerencial do Estado de 1995. *In*: D'INCAO, M.A.; MARTINS, H. (Org.). **Democracia, crise e reforma: estudos sobre a era Fernando Henrique Cardoso**. São Paulo: Paz e Terra, 2010. p.171-212.

BRISCOE; J.P.; HALL, D.T. The interplay of boundaryless and protean careers: combinations and implications. **Journal of Vocational Behavior**, v.6, n.1, p.30-47, 2006.

BRISCOE, J.P.; HALL, D.T.; DEMUTH, R.L.F. Protean and boundaryless careers: an empirical exploration. **Journal of Vocational Behavior**, v.69, n.1, p.30-47, 2006.

BRITO, M.J.; GOMES, M.A.O. Paradigmas de análise organizacional e diagnóstico participativo em organizações: uma reflexão teórica. **Organizações Rurais e Agroindustriais**, v. 9, n.2, p.184-204, jul./dez.1997.

BROUSSINE, M; AHMAD, Y. The development of public managers' reflexive capacities. **Teaching Public Administration**, p.1-11, 2013.

CAMARANO, A.A. Considerações finais: transição para a vida adulta ou vida adulta em transição? *In*: CAMARANO, A.A. (Org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: IPEA, 2006. p.319-330.

CAMARANO, A.A.; LEITÃO e MELLO, J. Introdução. *In*: CAMARANO, A. A. (Org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: IPEA, 2006. p.13-28.

CASTELLS, M. O poder da identidade. *In*: CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. v.2.

CELLARD, A. Análise documental. *In*: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.P.; GROULX, L.H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A.P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p.295-316.

CHANLAT, J.F. **Ciências sociais e management: reconciliando o econômico e o social**. São Paulo: Atlas, 2000. 100p.

CHANLAT, J.F. Por uma antropologia da condição humana nas organizações. *In*: CHANLAT, J.F. (Org.). **O indivíduo nas organizações: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 1996. p.21-45.

CHANLAT, J.F. Quais carreiras e para qual sociedade? **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 6, p.67-75, 1995.

CHEIBUB, Z.B.; MESQUITA, W.A.B. **Os especialistas em políticas públicas e gestão governamental: avaliação de suas contribuições para as políticas públicas e trajetória profissional**. Brasília: ENAP, 2001. 71p. (Texto para discussão, 43).

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006. 145p.

CHRISTENSEN, T. Bureaucratic roles: political loyalty and professional autonomy. **Scandinavian Political Studies**, v.14, p.303-319, 1991.

- CLUS, M. A. Informal learning in the workplace: a review of the literature. **Australian Journal of Adult Learning**, v.51, n.2, p.353-373, jul.2011.
- COSTA, F.L. Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. **Revista de Administração Pública**, v.42, n. 5, p.829-874, 2008.
- COSTA, F.L. **Reforma do Estado e o contexto brasileiro**: crítica do paradigma gerencialista. Rio de Janeiro: FGV, 2010. 256p.
- COSTA, I.S.A.; CAMPOS, A.M.S.M. Carreira, vivência e construção de si. *In*: BALASSIANO, M.; COSTA, I.S.A. (Org.). **Gestão de carreiras**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2012. p.65-80.
- COUTINHO, F.A. Conhecimento. *In*: MARTINS, R.P.; MARI, H. **Universos do conhecimento**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002. p.17-40.
- CRANTON, P. **Professional development as transformative learning**: new perspectives for teachers of adults. San Francisco: John Wiley & Sons/Jossey-Bass, 1996. 233p.
- CRANTON, P.; CARUSETTA, E. Developing authenticity as a transformative process. **Journal of Transformative Education**, v. 2, n.4, p.273-293, 2004.
- CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2007. 248p.
- CUNHA, A.G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010. 744p.
- CUNLIFFE, A.L.; JUN, J.S. The need for reflexivity in public administration. **Administration & Society**, v.37, n.2, p.225-242, 2005.
- DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produções**, v.14, n.3, p.27-34. set./dez. 2004.
- DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. The discipline and practice of qualitative research. *In*: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **The landscape of qualitative research**: theories and issues. London: SAGE, 2008. p.1-32.
- DERR, C.B; LAURENT, A. The internal and external career: a theoretical and cross-cultural perspective. *In*: ARTHUR, M.B.; HALL, D.T.; LAWRENCE, B.S. **Handbook of career theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p.454-471.

DESLANDES, S. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2011. p.31-60.

DIAS, R. **As carreiras no serviço público federal brasileiro**: breve retrospecto e perspectivas. Brasília: IPEA, 2010. 38p. (Texto para discussão n° 1482).

Di PIETRO, M.S.Z. **Direito administrativo**. 27.ed. São Paulo: Atlas, 2014. 966p.

DOMINGUES, I. **Epistemologia das ciências humanas**. São Paulo: Loyola, 2004. 671p.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 343p.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Editora Nacional, 1971. 128p.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. Curso de políticas públicas e gestão governamental – proposta curricular. Brasília: ENAP, 1988. 31p.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA/SECRETARIA DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL. Escola Nacional de Administração Pública: escola de governo. Brasília: Centro de Documentação, Informação e Difusão Graciliano Ramos, 1993. 56p.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. Curso de formação para carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental. 12.ed. 2007, programa. Brasília: ENAP, 2007, 19p.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. Curso de formação para carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental: 13.e 14.ed. 2008/09, proposta curricular. Brasília: ENAP, 2008, 20p.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. Curso de formação para carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental: 15ª edição – 2010, proposta curricular. Brasília: ENAP, 2010a, 23p.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. Referenciais orientadores da proposta educacional da ENAP. Brasília: ENAP, 2010b. 27p.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. Curso de formação para carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental: 16.ed. 2011, proposta curricular. Brasília: ENAP, 2011, 22p.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA/Diretoria de Ensino/Coordenadoria de Planejamento e Avaliação de Ensino. Curso de políticas públicas e gestão governamental (1ª promoção). Brasília: ENAP, [200-]. Mimeografado. (documento interno).

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. Rede Nacional de Escolas de Governo. Rede nacional de escolas de governo: propósitos e desafios. Brasília: ENAP, 2014. Disponível em: <http://www.enap.gov.br/images//rede_de_escolas.pdf>. Acesso em: 25 fev.2015.

EVANS, P. Carreira, sucesso e qualidade de vida. **Revista de Administração de Empresas**, v.36, n.3, p. 14-22, 1996.

FERRAREZI, E.; ZIMBRÃO, A.; AMORIM, S.N.D. **A experiência da ENAP na formação inicial para a carreira de especialista em políticas públicas e gestão governamental – EPPGG 1988-2006**. v.1. Brasília: ENAP, 2008a. 86p. (Cadernos ENAP, 33).

FERRAREZI, E.; ZIMBRÃO, A.; AMORIM, S.N.D. **A experiência da ENAP na formação inicial para a carreira de especialista em políticas públicas e gestão governamental – EPPGG 1988-2006**. v.2. Brasília: ENAP, 2008b. 143p. (Cadernos ENAP, 33).

FENWICK, T. **Learning through experience**: troubling orthodoxies and intersecting questions. Malabar: Krieger Publishing Company, 2003. 213p.

FILSTEAD, W.J. **Qualitative methodology**. Chicago: Markham, 1971. 352p.

FLACH, L.; ANTONELLO, C.S. A teoria sobre aprendizagem informal e suas implicações nas organizações. **GESTÃO.Org - Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v.8, n.2, p.193-208, 2010.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. 312p.

FONSECA, D.R.; CAMÕES, M.R.S; LEMOS, J.P.; TORRES, M.D.F. **Sistemas de escolas de governo da União**: perfil, identidade e desafios para institucionalização. Brasília: ENAP, 2015. 137p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a. 253p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b. 184p.

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social**. Aparecida: Ideias e Letras, 2007. 334p.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 504p.

GIDDENS, A; SUTTON, P.W. **Sociology**. Cambridge: Polity Press, 2013. 1182p.

GODOI, C.K.; MATTOS, P.L.C.L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. *In*: GODOI, C.K.; BANDEIRA - DE - MELO, R.; SILVA, A.B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.p.301-323.

GOFFMAN, E. **A representação do Eu na vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. 232 p.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.p.79-108.

GOMES, D.C.; BARBOSA e SILVA, L.; SÓRIA, S. Condições e relações de trabalho no serviço público: o caso do governo Lula. **Revista de Sociologia e Política**, v.20, n.42, p.167-181, jan. 2012.

GRAEF, A.; CARMO, M.P.B. A organização de carreiras do Poder Executivo da Administração Pública Federal Brasileira: o papel das carreiras transversais. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 12, 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2008. p.1-13.

GRANDJEAN, B.D. History and career in a bureaucratic labor market. **American Journal of Sociology**, v.86, n.5, p.1057-1092, 1981.

GOWLER, D.; LEGGE, K. Rethoric in bureaucratic careers: managing the meaning of management success. *In*: ARTHUR, M.B.; HALL,D.T.; LAWRENCE, B.S. **Handbook of career theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 437-453.

GREENHAUS, J.H.; CALLANAN, G.A.; GODSHALK, V.M. **Career management**. 4. ed. London: Sage, 2010. 419p.

GREENHAUS, J.H.; CALLANAN, G.A; DiRENZO, M.A. Boundaryless perspective on careers. *In*: BARLING, J; COOPER, C.P. (Ed.). **Handbook of organizational behavior**. Thousand Oaks: Sage, 2008. p. 277-299 (Micro perspectives).

GUEDES, A.T. **Elites estatais e a reforma do estado na nova república**: o projeto ENAP e a formação da carreira de gestor governamental. Tese. 2012. 221f. (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília: Brasília: UNB. 2012.

GUNZ, H. The dual meaning of managerial careers. **Journal of Management Studies**, v. 26, n. 3, p. 225-250, 1989.

GUNZ, H.; PEIRPEL, M. Introdução. *In*: GUNZ, H.; PEIRPEL, M. **Handbook of career studies**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007. p.1-10.

HALL, D. T. **Careers in and out of organizations**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2002. 345p.

HALLIGAN, J. Liderança e o serviço sênior sob uma perspectiva comparativa. *In*: PETERS, B.G.; PIERRE, J. **Administração pública**: coletânea. São Paulo: UNESP, 2010. p.125-143.

HART, A.W. Leadership succession and socialization: a synthesis. **Review of Educational Research**, v. 61, n. 4, p. 451-474, 1991.

HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 116p.

HUGHES, E.C. Institutional office and person. **The American Journal of Sociology**, v.43, n.3, p.404-413, 1937.

ILLERIS, K. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. *In*: ILLERIS, K. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p.15-30.

INKSON, K. **Understanding careers**: the metaphors of working lives. Thousand Oaks: Sage, 2007. 318p.

INKSON, K.; THORN, K. Mobility and careers. *In*: CARR, S.C. (Ed.). **The psychology of global mobility**. New York: Spring Science/Business Media, 2010. 259-278p.

ISOPAHKALA-BOURET, U. Transformative learning in managerial role transitions. **Studies in Continuing Education**, v. 30, n. 1, p.69-84, 2008.

JAPIASSÚ, H. MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. 309p.

KHAPOVA, S.N.; ARTHUR, M.B.; WILDEROM, C.P.M. The subjective career in the knowledge economy. *In*: GUNZ, H.; PEIRPEL, M. **Handbook of career studies**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007. p.114-130.

KILIMNIK, Z. M. **Trajétórias e transiçóes de carreiras profissionais em recursos humanos**. 2000. 242 f. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Ciências Econômicas – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

KILIMNIK, Z. M.; CASTILHO, I.V.; SANT'ANA, A.S. Carreiras em transformação e seus paradoxais reflexos nos indivíduos: metáforas de carreira e de competências. **Comportamento Organizacional e Gestão**, v.12, n.2, Lisboa, 2006, p.257-280.

KNOWLES, M.S. **The adult learner**: a neglected species. 4.ed. Houston: Gulf Publishing Company, 1990. 293p.

KNOWLES, M.S.; HOLTON, E.F.; SWANSON, R.A. **The adult learner**. London: Routledge, 2015. 387p.

KRIPPENDORF, K. **Content analysis**: an introduction to this methodology. v.5. London: Sage Publications, 1980. 191p.

LANCHO, J. Situación socioeducativa de las personas jóvenes y adultas em el mundo. *In*: FRÍAS, J.R.; PRUDENCIANO, J.L.; BACHILLER, J.C.S.; FERNÁNDEZ, F.S. **Educación de personas adultas em el marco del aprendizaje a lo largo de la vida**. Madrid: UNED, 2010. p.33-57.

LARRÍNAGA, M.A.C. **Adultez**: aspectos biológicos, psicológicos y sociales Córdoba: Brujas, 2006. v.3, 298p.

LARSEN, H.H.; ELLEHAVE, C.F. Careers in organizations: theoretical developments and empirical findings. *In*: BREWSTER, C; LARSEN, H.H. (Ed.). **Human resource management in Northern Europe**: trends, dilemmas and strategy. Oxford: Blackwell Publishing, 2000. p.89-124.

LAWRENCE, B.S. Careers, social context and interdisciplinary thinking. **Human Relations**, v. 64, n. 1, p. 59-84, 2011.

LeVINE, R.A. Culture, personality and socialization. *In*: GOSLIN, D. (Ed.). **Handbook of socialization**: theory and research. Chicago: Rand McNally College Publishing Company, 1969. p.505-540.

LEVY Jr, M. Socialização. *In*: CARDOSO, F.H.; IANNI, O. **Homem e sociedade**. 8.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973. p.60-62.

LIMA Jr., O.B. As reformas administrativas no Brasil: modelos, sucessos e fracassos. **Revista do Serviço Público**, v.49, n.2, p.4-30, abr./jun. 1998.

LINCOLN, Y.S.; DENZIN, N.K. The fifth movement. *In*: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **Handbook of qualitative research**. London: SAGE, 1994. p.575-586.

LONDON, M.; STUMPF, S. **Managing careers**. Reading, MA: Addison-Wesley. 1982. 333p.

LONGO, F. **Mérito e flexibilidade**: a gestão de pessoas no setor público. São Paulo: Fundap, 2007. 246p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013. 128p.

MACKERACHER, D. The role experience in transformative learning. *In*: TAYLOR, E.W.; CRANTON, P. **The handbook of transformative learning**: theory, research and practice. San Francisco: Jossey-Bass, 2012. p.352-354.

MAINIERO, L.A.; SULLIVAN, S.E. Kaleidoscope careers: an alternative explanation for the "opt-out generation". **Academy of Management Executive**, v.1, n.1, p.106-123, 2005.

MALLON, M.; WALTON, S. Career and learning: the ins and the outs of it. **Personnel Review**, v. 34, n. 4, p.468-487, 2005.

MALVEZZI, S. Empregabilidade e carreira. **Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho**. São Paulo, v. 2, p.55-72, 1999.

MARCELINO, G. Em busca da flexibilidade do Estado: o desafio das reformas planejadas no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.37, n.3, p.641-659, 2003.

MARCONI, N. Políticas integradas de recursos humanos para o setor público. *In*: **Programa avançado em gestão pública contemporânea**. São Paulo: ENGAP/FUNDAP, 2004. 14p. Disponível em:<novo.fundap.sp.gov.br/.../PAvGestaoPublica/.../Texto%20Marconi_Polit>. Acesso em: 01 mai. 2015.

MARIA, C. **Meritocracia à brasileira**: trajetória da carreira dos gestores governamentais. Dissertação. 2000.145 f (Mestrado em Administração Pública e

Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo/Fundação Getúlio Vargas. 2000.

MARQUES, A.L.; PEREIRA, L.Z.; MORAIS, K.; ANDRADE, D.F. Gestão de carreiras no setor público: estudo sobre o processo de inovação e a resistência dos servidores em um Governo de Estado. *In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO*, 3., João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: IIIEnGPR, 2011.

MARTINS, H.T. Gerenciamento da carreira proteana: contribuições para práticas contemporâneas de gestão de pessoas. *In: BALASSIANO, M.; COSTA, I.S.A. da (Org.). Gestão de carreiras: dilemas e perspectivas.* São Paulo: Atlas, 2012. p.81-93.

MARTINS, R.F. Uma análise dos principais efeitos da lei nº 11890 de 24 de dezembro de 2008 sobre a Carreira dos Especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental. **Respublica**, v.9, n.2, jul./dez, 2010. p.84 -106.

MAYRHOFER, W.; MEYER, M.; STEYRER, J. Contextual issues in the study of careers. *In: GUNZ, G.; PEIPERL, M. (Ed.). Handbook of career studies.* Thousand Oaks: Sage Publications, 2007. p.215-240.

McDONALD, P.; BROWN, K.; BRADLEY, L. Have traditional career paths given way to protean ones? Evidence from senior managers in the Australian public sector. **Career Development International**, v.10, n. 2, p.109-129, 2005.

McKINLAY, A. "Dead Selves": the birth of the modern career. **Organization**, v. 9, n. 4, p.595-614, 2002.

MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R. S. **Learning in adulthood**: a comprehensive guide. San Francisco: Jossey Bass, 1991. 376p.

MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R.S.; BAUMGARTNER, L. M. **Learning in adulthood**: a comprehensive guide. San Francisco: Jossey Bass, 2007. 533p.

MEZIROW, J. Transformative learning: theory to practice. **New Directions for Adult and Continuing Learning**, v.1997, n.74, p.5-12, 1997.

MEZIROW, J. **Transformative dimensions of adult learning.** San Francisco: Jossey-Bass, 1991. 247p.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento.** 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008. 407p.

MINER, A.S.; ROBINSON, D.F. Organizational and population level learning as engines for career transitions. **Journal of Organizational Behavior**, v.15, n.4, p.345-364, 1994.

MINTZBERG, H. **Trabalho do executivo**: do folclore ao fato. Coleção Harvard de Administração. São Paulo: Abril S.A., 1973.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. 120p.

MJØSET, L. The contextualist approach to social science methodology. *In*: BYRNE, D.; RAGIN, C.C. **The Sage handbook of case-based methods**. London: Sage, 2009. p.39-68.

MONTEIRO, L.M. Reforma da administração pública e carreiras de Estado: o caso dos especialistas em políticas públicas e gestão governamental no Poder Executivo federal. **Revista de Administração Pública**, v.47, n.5, set./out., 2013. p.1117-1143.

MOORE, C.; GUNZ, H.; HALL, D.T. Tracing the historical roots of career theory in management and organization studies. *In*: GUNZ, H.; PEIRPEL, M. **Handbook of career studies**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007. p.13-38.

MOREIRA, M.A. **Teorias da aprendizagem**. 2.ed. São Paulo: EPU, 2011. 242p.

MOREIRA, R. S.; LUCIO, G. S. Gestão de carreiras no poder executivo federal: avanços recentes e perspectivas futuras. CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 5, 2012, Brasília. **Anais...** Brasília: CONSAD, 2012. (painel 45/163: Reflexões e ferramentas para uma análise da política de recursos humanos).

MORRISON, E. W. Longitudinal study of the effects of information seeking on newcomer socialization. **Journal of Applied Psychology**, v.78, p.173-183, 1993.

NATALE, M. L. **La edad adulta**: uma nueva etapa para educarse. Madrid: Narcea, 2003. 225p.

NICOLINI, A.M. **Aprender a governar**: a aprendizagem de funcionários públicos para carreiras de Estado. Tese. 2007. 205f. (Doutorado em Administração) – Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA. 2007.

NUNES, A.I.B.L.; SILVEIRA, R.N. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos. Brasília: Líber Livro, 2009. 192p. (Série Formar).

OCDE. **Avaliação da gestão de recursos humanos no governo**: relatório da OCDE: Brasil. OECD Publishing: 2010, 270p. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264086098-pt>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

OLIVEIRA, M.R C.T. **Construção e reconstrução da identidade profissional do docente universitário em suas trajetórias de carreira em instituições públicas**. Tese. 2013. 335 f (Doutorado em Administração) – Faculdade de Ciências Econômicas. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

ORNSTEIN, S.; ISABELLA, L. Making sense of careers: a review 1989-1992. **Journal of Management**, v.19, n.2, p.243-267, 1993.

PACHECO, R.S. Escolas de governo: tendências e desafios – ENAP-Brasil em perspectiva comparada. **Revista do Serviço Público**, v.51, n.2, p.35-53, abr./jun. 2000.

PACHECO, R.S. Escolas de governo como centros de excelência em gestão pública: a perspectiva da ENAP-Brasil. **Revista do Serviço Público**, v.53, n.2, p.75-88, jan./mar. 2002.

PAES de PAULA, A. P. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Revista de Administração de Empresas**, v.45, n.1, p.36-48, jan./mar. 2005.

PAGÈS, M.; BONETTI, M.; GAULEJAC, V.; DESCENDRE, D. **O poder das organizações**. São Paulo: Atlas, 1987. 240p.

PARKER, P.; ARTHUR, M.B. Careers, organizing and community. *In*: PEIRPEL, M.A.; ARTHUR, M.B.; GOFFEE, R.; MORRIS, T. (Ed.). **Careers frontiers: new conceptions of working lives**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p.99-121.

PARKER, P.; ARTHUR, M.B; INKSON, K. Career communities: a preliminary exploration of member-defined career support structures. **Journal of Organizational Behavior**, v.25, p.489-514, 2004.

PATTON, M.Q. **Qualitative evolution and research methods**. Londres: SAGE, 1990. 532p.

PEN, G. Análise semiótica de imagens paradas. *In*: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2012. p.319-342.

PETERS, B.G. Still the century of bureaucracy? The roles of public servants. **Public Policy and Administration**, n.30, p.7-21, 2009.

POUPART, J. Entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In*: POUPART, J; DESLAURIERS, J.P.; GROULX, L.H.;

LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A.P. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p.215-253.

QUINN, B. Reflexivity and education for public managers. **Teaching Public Administration**, n. 4, p.1-11, mar. 2013.

REDE NACIONAL DE ESCOLAS DE GOVERNO. **Rede nacional de escolas de governo**: propósitos e desafios. 2013. 8p. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/escolas_gov/rede_nacional_de_EG_01.pdf>. Acesso em: 25 fev.2015.

REIS, G.G.; NAKATA, L.E.; DUTRA, J.S. Aprendizagem transformativa e mudança comportamental a partir de dilemas desorientadores na carreira. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v.11, n.2, p.243-255, jul./dez. 2010.

RIBEIRO, M.A. A trajetória da carreira como construção teórico-prática e a proposta dialética da carreira psicossocial. **Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho**, v.12, n.2, p 203-216, dez.2009.

ROMÃO, J.E. Pedagogia sociológica ou sociologia pedagógica: Paulo Freire e a sociologia da educação. *In*: TEODORO, A.; TORRES, C.A. **Educação crítica e utopia**: perspectivas para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2005. p.118-126.

ROSENFELD, C.L. Autonomia outorgada e a apropriação do trabalho. **Sociologias**, v.6, n.12, p.202-227, jul./dez. 2004.

ROUANET, S. P. **Criação no Brasil de uma escola superior de administração pública**. Brasília: ENAP, 2005. 96p.

SALLES, D.M.R.; NOGUEIRA, M.G. Carreiras no serviço público federal: antigos dogmas, novas perspectivas. *In*: BALASSIANO, M.; COSTA, I.S.A. (Org.). **Gestão de carreiras**: dilemas e perspectivas. Rio de Janeiro: Atlas, 2012. p.134-149.

SANTOS, A.P. **Competências, carreiras e contexto**: um estudo multinível na administração pública brasileira. Tese. 2012. 318f. (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Universidade de Brasília. Brasília: UNB, 2012.

SARAVIA, E. O sistema de carreira no setor público: descrição, análise comparativa e perspectivas. *In*: BALASSIANO, M.; COSTA, I.S.A. (Org.). **Gestão de carreiras**: dilemas e perspectivas. Rio de Janeiro: Atlas, 2012. p.150-178.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. São Campinas: Autores Associados, 2008. 101p.

SAVICKAS, M.L. Reinvigorating the study of careers. **Journal of Vocational Behavior**, v. 61, n. 3, p. 381-385, 2002.

SCHEIN, E. Career anchors revisited: implications for career development in the 21st century. **Academy of Management Executive**, v.10, n.4, p.80-88, 1996.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 256p.

SEIDMAN, I.E. **Interviewing as qualitative research**. New York: Teachers College Pres, 1991. 118p.

SELDEN, S.C.; BREWER, G.A.; BRUNDLEY, J.L. Reconciling competing values in public administration: understanding the administrative role concept. **Administration & Society**, v.31, n.2, p.171-204, 1999.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. São Paulo: Record, 2008. 204p.

SILVA, J.R. da; BALASSIANO, M.; SILVA, A.R.L. Burocrata proteano: articulações de carreira em torno e além do setor público. **Revista de Administração Contemporânea**, v.18, n.1, p.1-19, jan./fev, 2014.

SIMPSON, B.; CARROLL, B. Re-viewing 'role' in process of identity construction. **Organization**, v.15, n. 1, p. 29-50, 2008.

SOUZA, E.C.L. A capacitação administrativa e a formação de gestores governamentais. **Revista de Administração Pública**, v.36, n.1, p.73-88, 2002.

SULLIVAN, S.E.; ARTHUR, M.B.; The evolution of the boundaryless career concept: examining physical and psychological mobility. **Journal of Vocational Behavior**, v.69, n.1, p.19-29, 2006.

SULLIVAN, S.E.; BARUCH, Y. Advances in career theory and research: a critical review and agenda for future research. **Journal of Management**, v.35, n.6, p.1542-1571, 2009.

SUPER, D.E. A life-span, life-space approach to career development. **Journal of Vocational Behavior**, v.16, p.282-298. 1980.

TEIXEIRA, H.J.; SALOMÃO, S.M.; NASCIMENTO, F. O mesmo e outros ismos na gestão de pessoas no setor público. In: TEIXEIRA, H.J.; BASSOTTI, I.M.; SANTOS, T.S. (Org.). **Mérito, desempenho e resultados**: ensaios sobre gestão de pessoas no setor público. São Paulo: FIA/USP, 2014. p.41-72.

THIRY-CHERQUES, H.R. Individualismo e carreira: o duplo constrangimento. *In*: BALASSIANO, M.; COSTA, I.S.A. (Org.). **Gestão de carreiras**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2012. p.20-48.

TOONEN, T.A.J. Reforma administrativa: analítica. *In*: PETERS, B.G.; PIERRE, J. **Administração pública**: coletânea. São Paulo: UNESP, 2010. p.473-490.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.175p.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília: UNESCO, 2010. 156p.

VALCOUR, M.; BAILYN, L.; QUIJADA, M.A. Customized careers. *In*: GUNZ, H.; PEIRPEL, M. **Handbook of career studies**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007. p.188-213.

VAN MAANEN, J.; SCHEIN, E. Toward a theory of organizational socialization. *In*: STAW, M.B.; CUMMINGS, L.L. (Ed.). **Research in organizational behavior**. Greenwich: JAI Press, 1979. p.209-264.

VARDI, Y.; KIM, S.H. Considering the darker side of careers: toward a more balanced perspective. *In*: GUNZ, H.; PEIRPEL, M. **Handbook of career studies**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007. p.502-510.

VELOSO, E.F.R.; DUTRA, J.S. Evolução do conceito de carreira e sua aplicação para a organização e para as pessoas. *In*: DUTRA, J.S. (Org.). **Gestão de carreiras na empresa contemporânea**. São Paulo: Atlas, 2010. p.17-59.

VIEIRA, A.; LIMA, C.H.P.; PEREIRA, G.B. Papéis sociais e expectativas. *In*: VIEIRA, A; GOULART, I.B. (Org.). **Identidade e subjetividade na gestão de pessoas**. Curitiba: Juruá, 2007. p.27-53.

ZOUAIN, D.M. Escolas de governo e escolas de serviço público: limites e problemas. *In*: VII Congreso Internacional del CLAD sobre Reforma del Estado y de la Administración Pública. **Anais...** Panamá, 28-31 out., 2003 15p. Disponível: www.clad.org/vc/00047444.pdf. Acesso em: 07 jan. 2013.

WALTON, S; MALLON, M. Redefining the boundaries? Making sense of career in contemporary New Zealand. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, v.42, n.1, p.75-95, 2004.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora UNB, 2009. v.2. 584p.

WEISS, R.S. **Learning from strangers**: the art and method of qualitative interview studies. New York: The Free Press, 1994. 246p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de apresentação

APÊNDICE B – Roteiro semiestruturado para entrevista sobre componentes histórico-contextuais (GRUPO EC)

APÊNDICE C – Roteiro semiestruturado para entrevista sobre a carreira e a aprendizagem dos gestores públicos (GRUPO EGP)

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido para entrevista gravada

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido para entrevista não gravada

APÊNDICE A – Carta de apresentação

Universidade Federal de Minas Gerais
Departamento de Ciências Administrativas
Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração

Belo Horizonte, 12 de fevereiro de 2014

Sr(s), Sr(as)

Vimos por meio desta apresentar a doutoranda em Administração da UFMG, Flaviana Andrade de Pádua Carvalho, Professora da Universidade Federal de Lavras, que está conduzindo sua pesquisa na área de Gestão de Pessoas e Comportamento Organizacional, sobre “Aprendizagem e Carreira: Um Estudo com Gestores Governamentais na Administração Pública Federal”.

Gostaríamos de contar com Vossa colaboração para que possa ser viabilizada e desenvolvida a referida pesquisa, mediante sua participação no processo de coleta de dados a ser efetuada pela pós-graduanda.

Esclarecemos que todos os dados serão tratados de forma sigilosa e publicados de forma agregada, sem nenhum risco de identificação do participante ou da empresa participante.

Em nome da UFMG deixamos registrado o nosso agradecimento pela abertura proporcionada para este processo, um momento relevante para a conclusão do seu curso e para a produção de conhecimento.

Colocamo-nos à disposição.

Atenciosamente,

Professor Antônio Luiz Marques, PhD
Orientador
Matrícula UFMG: _____
Telefones: _____

APÊNDICE B – Roteiro semiestruturado para entrevista sobre componentes histórico-contextuais (GRUPO EC)

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA (COMPONENTES HISTÓRICO-CONTEXTUAIS: ENAP, O CURSO PARA O GESTOR PÚBLICO, A CARREIRA E A APRENDIZAGEM)

Nome do entrevistado: _____

Data: ____ / ____ / ____ **Codificação: EC** ____

Local: _____

- 1) Abertura da entrevista: me fale sobre sua trajetória.
- 2) Vinculação com a ENAP e o curso: durante qual período e em conexão com o que?
- 3) Me fale sobre a história da ENAP e do curso preparatório para a carreira.
- 4) Me conte no período em que esteve relacionado(a) com o curso/ENAP qual era o contexto institucional e político?
- 5) Prioridades governamentais e influência no curso: existe? Comente.
- 6) O que foi exigido aprender na ENAP?
- 7) Na sua opinião os gestores saem da escola de governo com completa clareza sobre o papel que devem desempenhar?
- 8) A criação da carreira: como foi esse processo?
- 9) Papel do gestor público na carreira.
- 10) Gostaria de acrescentar algo mais que ainda não lhe perguntei?

APÊNDICE C – Roteiro semiestruturado para entrevista sobre a carreira e a aprendizagem dos gestores públicos (GRUPO EGP)

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM GESTORES PÚBLICOS

Nome do entrevistado: _____

Data: ____/____/____ **Codificação:EGP** ____

Turma ENAP/ano _____

Local: _____

- 1) Abertura da entrevista: me fale sobre sua trajetória até o curso da ENAP.
- 2) Justificativas para a opção pela carreira.
- 3) Me conte: no período em que esteve relacionado(a) com o curso/ENAP qual era o contexto institucional e político à época?
- 4) Percepção sobre vínculo entre o curso e o contexto.
- 5) Prioridades governamentais e influência na ENAP e no curso para inserção na carreira.
- 6) Me conte sobre sua passagem pelo curso: aspectos positivos e negativos.
- 7) Aprendizagem no curso: se ocorreu e como.
- 8) Oportunidades no curso para reflexão sobre problemas: quais, como resolver e causas.
- 9) Com o ingresso na carreira você aprendeu algo? Comente.
- 10) Aspectos positivos ou negativos da carreira na sua opinião. Como está estruturada.
- 11) Aprendizagem ao longo da carreira: se ocorre, como e porque.
- 12) Oportunidades na carreira para reflexão sobre problemas: quais, como resolver e causas.

- 13) A estrutura da carreira oferece oportunidades para a sua aprendizagem?
- 14) Papel do gestor público na carreira: tem um papel? Qual?
- 15) Na sua opinião, os gestores saem da escola de governo com completa clareza sobre o papel que devem desempenhar na carreira? Comente.
- 16) Expectativas sobre sua atuação na carreira.
- 17) Gostaria de acrescentar algo mais que ainda não lhe perguntei?

MATRIZ REALIDADE DESEJO

EXPERIÊNCIAS	REALIDADE-PROBLEMA Aponte limitações, comente.	REALIDADE-PROBLEMA Aponte as causas das limitações, comente.	REALIDADE DESEJADA Aponte o desejo, como deve ser. Comente.
APRENDIZAGEM NO CURSO DE FORMAÇÃO			
APRENDIZAGEM NO EXERCÍCIO DA CARREIRA			
APRENDIZAGEM Face à ESTRUTURA DA CARREIRA (Política de gestão de pessoas)			
OUTROS ITENS			

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido para entrevista gravada**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TERMO DE ESCLARECIMENTO**

Pesquisadora: Flaviana Andrade de Pádua Carvalho, professora do Departamento de Administração e Economia da Universidade Federal de Lavras, doutoranda em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais na área de Gestão de Pessoas e Comportamento Organizacional.

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “Aprendizagem e Carreira: Um Estudo com Gestores Governamentais na Administração Pública Federal”. Ela se refere a um projeto de doutorado.

Procedimentos de estudo

Caso concorde em contribuir para esta pesquisa, sua participação consistirá em responder a um roteiro de entrevista. A coleta de dados será sempre realizada pela pesquisadora responsável.

Como voluntário(a), pela participação neste estudo você não receberá quantia em dinheiro, mas terá garantida que as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade.

Como um procedimento metodológico usual em pesquisa qualitativa, as entrevistas serão gravadas para que seja alcançada fiel e completa transcrição da fala do entrevistado. Isso também contribui para reduzir o tempo da sessão de entrevista.

Este estudo tem finalidades científicas, os registros tem caráter confidencial e, portanto, você não terá o seu nome divulgado nas análises e em resultados da pesquisa. Após a transcrição das entrevistas, será feita análise global e no caso de transcrição de parte da fala dos entrevistados, serão referidos por E1, E2 ou codificação semelhante. Este procedimento também será utilizado na elaboração de artigos ou textos científicos resultantes do estudo.

O objetivo não consiste em julgar o respondente ou suas opiniões. Mas a partir de sua vivência e suas concepções, contribuir para a compreensão do processo de aprendizagem articulado à carreira, sendo este o objetivo da pesquisa.

Há riscos ou desconfortos nesta pesquisa: você pode se sentir cansado ou sem motivação para fazer a entrevista.

Você tem liberdade de retirar seu consentimento durante a realização da entrevista, assim como recusar em iniciar a sua participação nesta pesquisa, se assim o preferir, sem que isso afete o tratamento destinado a você.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____
nome do voluntário(a)

li e ouvi o esclarecimento acima e entendo o objetivo da pesquisa, assim como os procedimentos de estudo. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios da pesquisa. Compreendo que sou livre para não participar da sessão de entrevista e que posso retirar meu consentimento durante a realização desta entrevista. Isso não afetará meu tratamento pelo entrevistador. Sei que meu nome não será divulgado nas análises ou resultados e que a finalidade do estudo é científica. Não terei que arcar com quaisquer despesas desta pesquisa e não recebo pagamento em dinheiro pela minha participação na entrevista. Eu concordo em participar desta pesquisa.

Assinatura do(a)voluntário(a): _____

Atesto que esclareci os itens deste termo:

Assinatura da pesquisadora

Contatos.

E-mail: _____.

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido para entrevista não gravada

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Pesquisadora: Flaviana Andrade de Pádua Carvalho, professora do Departamento de Administração e Economia da Universidade Federal de Lavras, doutoranda em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais na área de Gestão de Pessoas e Comportamento Organizacional.

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “Aprendizagem e Carreira: Um Estudo com Gestores Governamentais na Administração Pública Federal”. Ela se refere a um projeto de doutorado.

Procedimentos de estudo

Caso concorde em contribuir para esta pesquisa, sua participação consistirá em responder a um roteiro de entrevista. A coleta de dados será sempre realizada pela pesquisadora responsável.

Como voluntário(a), pela participação neste estudo você não receberá quantia em dinheiro, mas terá garantida que as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade.

Este estudo tem finalidades científicas, os registros tem caráter confidencial e, portanto, você não terá o seu nome divulgado nas análises e em resultados da pesquisa. Será feita análise global e no caso de transcrição de parte da fala dos entrevistados, serão referidos por E1, E2 ou codificação semelhante. Este procedimento também será utilizado na elaboração de artigos ou textos científicos resultantes do estudo.

O objetivo não consiste em julgar o respondente ou suas opiniões. Mas a partir de sua vivência e suas concepções, contribuir para a compreensão do processo de aprendizagem articulado à carreira, sendo este o objetivo da pesquisa.

Há riscos ou desconfortos nesta pesquisa: você pode se sentir cansado ou sem motivação para fazer a entrevista.

Você tem liberdade de retirar seu consentimento durante a realização da entrevista, assim como recusar em iniciar a sua participação nesta pesquisa, se assim o preferir, sem que isso afete o tratamento destinado a você.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____
nome do voluntário(a)

li e ouvi o esclarecimento acima e entendo o objetivo da pesquisa, assim como os procedimentos de estudo. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios da pesquisa. Compreendo que sou livre para não participar da sessão de entrevista e que posso retirar meu consentimento durante a realização desta entrevista. Isso não afetará meu tratamento pelo entrevistador. Sei que meu nome não será divulgado nas análises ou resultados e que a finalidade do estudo é científica. Não terei que arcar com quaisquer despesas desta pesquisa e não recebo pagamento em dinheiro pela minha participação na entrevista. **Esta entrevista não é gravada**, por meu pedido. Assim, eu concordo em participar desta pesquisa.

Assinatura do(a) voluntário(a): _____
Atesto que esclareci os itens deste termo:

Assinatura da pesquisadora

Contatos.

E-mail: _____

ANEXOS

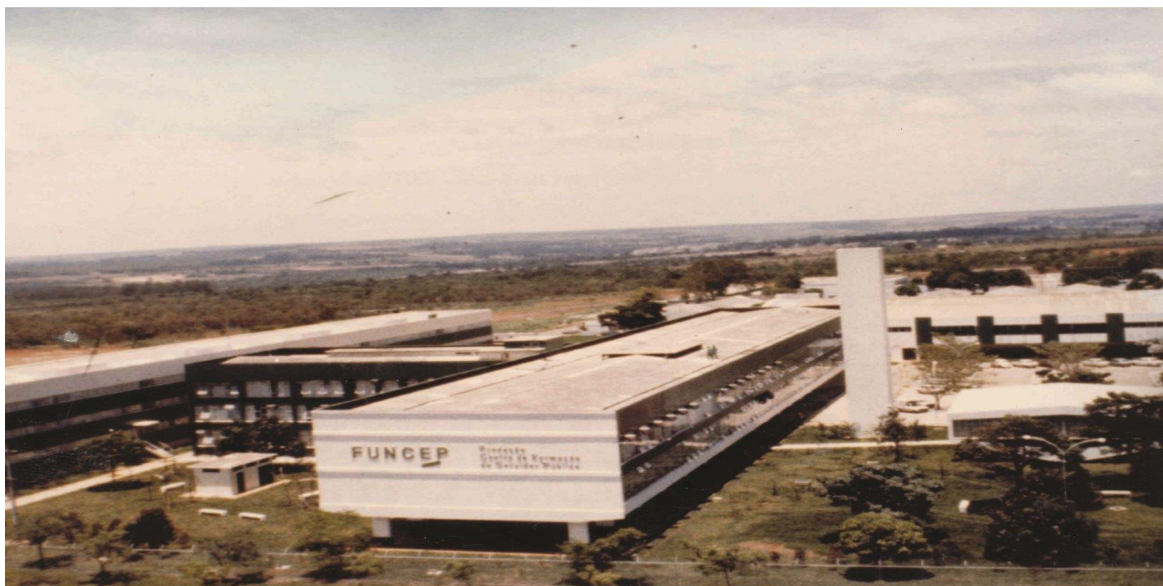
ANEXO A – Parte da infraestrutura da extinta FUNCEP e da atual ENAP em Brasília, DF

ANEXO B – Rede de Escolas de Governo: distribuição por estados no Brasil

ANEXO C – Carreira: correspondência dos representantes da comissão de alunos da 1ª turma-ENAP

ANEXO A – Parte da infraestrutura da extinta FUNCEP e da atual ENAP em Brasília, DF

Figura 1 – Vista parcial da infraestrutura na qual funcionou a FUNCEP, em Brasília, até o ano de 1990.



Fonte: arquivos ENAP.

Figura 2 – Vista parcial da ENAP, mesma localização da extinta FUNCEP.



Fonte: arquivos ENAP.

ANEXO B – Rede de Escolas de Governo: distribuição por estados no Brasil



Fonte: sítio da ENAP.

ANEXO C – Carreira: correspondência da comissão de representantes da 1ª turma-ENAP

Ex^{mo} Sr.
JOAO BAPTISTA DE ABREU
Ministro Chefe da Secretaria do Planejamento
da Presidência da República

O compromisso do Excelentíssimo Presidente José Sarney em nomear a I Turma de Alunos da Escola Nacional de Administração Pública - ENAP - formados pela ENAP durante seu governo, começa a ficar ameaçado em virtude do reduzido calendário legislativo de 1989.

A I Turma de Alunos da ENAP concluirá o Curso de Políticas Públicas e Gestão Governamental em meados de fevereiro de 1990, isto é, um mês antes do término do mandato do Senhor Presidente da República.

A eleição presidencial de 15 de novembro colocará o Congresso Nacional seguramente em recesso branco a partir de julho. De 15 de novembro até o recesso de fim de ano, o Congresso Nacional estará envolvido nas discussões e votação do orçamento e das leis complementares, com prazo fixado para este ano. Após o recesso, entre fevereiro e março de 1990, dificilmente será efetivada a votação dos projetos, em virtude da mudança presidencial.

Desta forma, resta-nos praticamente o período de março a junho de 1989 para votação do projeto de lei que cria o cargo de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental. A conclusão se impõe: se a votação não ocorrer nesse período, não haverá nomeação desta turma no atual governo!

Tal fato ameaça as perspectivas desta primeira turma, com todas as consequências que isso implica. É em função desta situação que solicitamos providências urgentes no sentido de evitar que o perigo assinalado se concretize. Solicitamos que o substitutivo elaborado pelos

(continua)

técnicos da extinta SEDAP, em fins de 1988, seja remetido ao relator do projeto de lei em tramitação no Senado. Paralelamente, as negociações com a Presidência do Senado e com as lideranças partidárias devem ser iniciadas, visando a inclusão do projeto em pauta e sua urgente aprovação para posterior remessa à Câmara dos Deputados, em virtude do substitutivo.

Entendemos a natural preocupação dos dirigentes da SEPLAN em estudar atenciosa e criteriosamente o projeto referido. Gostaríamos, contudo, que os senhores dirigentes compreendessem a situação em que a primeira turma da ENAP vive, isto é, a exigüidade dos prazos.

Entendemos, outrossim, que possa haver necessidade de modificações no projeto, seja quanto ao seu conteúdo específico, seja devido à estruturação geral do sistema de carreiras no Serviço Público, determinado pela Constituição.

Acreditamos, porém, que esse trabalho de reestruturação geral das carreiras pode vir a demorar - o prazo constitucional previsto é dezoito meses e se esgotará após março de 1990 - havendo ainda, após este prazo, a tramitação no Legislativo (que pode ser mais morosa em virtude da posse do novo governo), prejudicando, pois, a nossa turma.

A aprovação do projeto atual não impede eventuais modificações posteriores. A criação dos cargos prevista no substitutivo atual permitirá que o Presidente Sarney possa efetivar o compromisso de nomear essa primeira turma em seu governo, e, ao mesmo tempo, eliminar as preocupações, ansiedades e tensões a que os alunos estão submetidos desde que aqui chegaram, em agosto de 1988, decorrentes da não criação legal do cargo para o qual deverão ser nomeados.

}
A aprovação do substitutivo em questão só apresenta, pois, vantagens: resolve o problema imediato, ao mesmo tempo que não impede eventuais modificações posteriores em virtude da implementação do projeto geral das carreiras.

(continua)

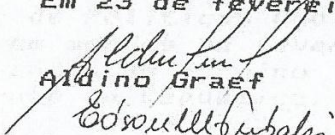
Apelamos, assim, ao bom senso administrativo, entendendo que estamos contribuindo para a solução de um problema que deveria ter sido equacionado antes de nossa chegada à ENAP, em agosto de 1988.

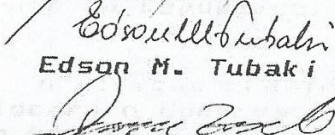
Esperamos ansiosamente pela aceitação do encaminhamento acima proposto e com a urgência requerida.

Atenciosamente,

Comissão de Representantes
1ª Turma de Alunos/ENAP

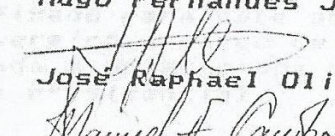
Em 23 de fevereiro de 1989.


Aldino Graef

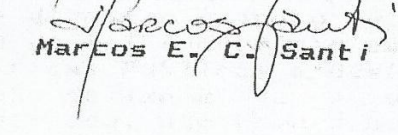

Edson M. Tubaki


Germinio Zanardo Júnior

Hugo Fernandes Júnior


José Raphael Olivé de Souza


Manuel F. Campos


Marcos E. C. Santi