



**A POLÍTICA DE TREINAMENTO PROFISSIONAL NO CORPO LEGISLATIVO FEDERAL
BRASILEIRO: A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA NA NARRATIVA DE
MODERNIZAÇÃO DO PARLAMENTO**

**THE PROFESSIONAL TRAINING POLICY IN THE BRAZILIAN FEDERAL
LEGISLATIVE BODY: THE PATH OF CORPORATE EDUCATION IN THE
MODERNIZATION NARRATIVE OF THE PARLIAMENT**

**LA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFESIONAL EN EL CUERPO LEGILASTIVO
FEDERAL BRASILEÑO: LA TRAYECTORIA DE LA EDUCACIÓN EMPRESARIAL EN
LA NARRATIVA DE MODERNIZACIÓN DEL PARLAMENTO**

William Maximiliano Carvalho de Melo*

Fernando de Souza Coelho**

Resumo: Após a redemocratização brasileira em 1986, as instituições legislativas iniciaram um processo de mudança advindo da assimilação de novas competências constitucionais e da crescente pressão de grupos de interesse no desenvolvimento de um amplo escopo de políticas públicas. A necessidade de preparar uma nova burocracia legislativa para lidar com uma gama de temas levou à criação de centros de treinamento que começaram a se consolidar em modelos mais amplos de educação corporativa, como o Centro de Treinamento da Câmara dos Deputados (CEFOR) do Brasil e o Instituto Legislativo do Brasil (ILB) do Senado Federal. Esses modelos iniciais influenciaram o desenvolvimento e a difusão de políticas de treinamento profissional para outras organizações legislativas em nível subnacional. Este artigo apresenta uma análise da trajetória da educação corporativa no Congresso Nacional para explorar ‘como as políticas de treinamento profissional foram desenvolvidas no Poder Legislativo Federal?’ Documentos institucionais, entrevistas e discursos políticos foram as fontes de dados trianguladas para examinar a trajetória das duas organizações. Como resultado, o artigo sintetiza alguns elementos históricos da política de formação profissional em ambas as organizações legislativas. Em suma, o artigo contribui para estimular uma agenda de pesquisa no campo transversal da administração pública e da educação corporativa, no contexto peculiar do Poder Legislativo.

Palavras-chave: Educação Corporativa; Qualificação Profissional; Modernização; Poder Legislativo.

*Doutorando em Administração Pública pela Universidade do Minho/Portugal e Mestre em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade de São Paulo. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-2803-0722>. E-mail: wmaximiliano@gmail.com

**Doutor e Mestre em Administração Pública pela FGV-SP. Professor Doutor da EACH-USP. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-2803-0722>. E-mail: fernandocoelho@usp.br

Abstract: After the Brazilian redemocratization in 1986, the legislative institutions began a changing process derived from the assimilation of new constitutional competencies and the increasing pressure of interest groups in the development of a broad scope of public policies. The need to prepare a new legislative bureaucracy to deal with a panoply of new themes led to the creation of training centers. They began to be consolidated in broader models of corporate education, such as the Training Center from the Chamber of Deputies (CEFOP) and the Brazilian Legislative Institute (ILB) from the Federal Senate. These initial models influenced the development and diffusion of professional training policies to other legislative organizations at the subnational level. This paper presents an analysis of the corporate education trajectory in the National Congress to explore ‘how have professional training policies been developed in the Federal Legislative Branch?’ Institutional documents, interviews, and political speeches were used as data sources to analyze the two organizations paths. As its outcome, the paper synthesizes some historical elements of the vocational training policy in both legislative organizations. In short, it contributes to encourage a research agenda in the cross area of public administration and corporate education, in the peculiar context of the Legislative Branch.

Keywords: Corporate Education; Professional qualification; Modernization; Legislative Branch.

Resumen: Después de la redemocratización brasileña de 1986, las instituciones legislativas empezaron un proceso de cambio derivado de la asimilación de nuevas competencias constitucionales y la creciente presión de grupos de interés en el desarrollo de una red de políticas públicas. La necesidad de preparar una nueva burocracia legislativa para abordar una amplia gama de temas llevó a la creación de centros de capacitación que comenzaron a consolidarse en modelos más amplios de educación corporativa, como el Centro de Capacitación de la Cámara de Diputados (CEFOP) y el Instituto del Legislativo Brasileño (ILB) del Senado Federal. Estos modelos iniciales influyeron en el desarrollo y la difusión de políticas de capacitación profesional a otras organizaciones legislativas a nivel subnacional. El estudio presenta un análisis de la trayectoria de la educación corporativa en el Congreso Nacional para explorar ‘¿Cómo se han desarrollado las políticas de capacitación profesional en el Poder Legislativo Federal?’ Documentos institucionales, entrevistas y discursos parlamentarios fueron las fuentes de datos utilizadas para examinar la trayectoria de las dos organizaciones. Como resultado, el documento sintetiza algunos elementos históricos de la política de formación profesional en ambas organizaciones legislativas. En resumen, el artículo contribuye a estimular una agenda de investigación en el campo transversal de la administración pública y la educación corporativa, en el contexto peculiar del Poder Legislativo.

Palabras clave: Educación Corporativa; Calificación Profesional; Modernización; Poder Legislativo.

1. Introdução

Os parlamentos são instituições dedicadas ao processo de correspondência entre vontade popular e escolhas políticas (Bobbio, Metteucci e Pasquino, 2000). São organizações que se desenvolveram em conjunto com democracias modernas, como alternativas a projetos autoritários (Carvalho, 2003). O Brasil, como muitos países latino-americanos, adotou, com o advento da República, o modelo presidencial estadunidense, em que o Parlamento se envolve predominantemente em atividades legislativas e superintendidas, enquanto sua contraparte, o Executivo, personificado no Presidente, é responsável pelas ações do Estado e pelo Governo.

Os estudos legislativos no Brasil apresentam uma agenda de pesquisa baseada no exame das relações entre os poderes Executivo e Legislativo, especialmente os mecanismos de negociação e controle de definição de agendas utilizados pelo Governo para garantir seus interesses junto ao Congresso (Limongi, 2010). No entanto, há pouca atenção dos estudos acadêmicos no que se refere à compreensão dos parlamentos não apenas como contexto político, mas também como organizações político-administrativas com relativa autonomia para seguir seus interesses (Aranda, 2010). O parlamento, como organização, não é composto apenas pelo corpo de políticos, sobre os quais geralmente há mais atenção, mas também é composto por funcionários administrativos que, embora possam não ter a palavra final sobre os assuntos discutidos e legislados na organização, são responsáveis pela elaboração de políticas e projetos de lei, além de aconselhamento profissional sobre várias questões, tendo efeitos diretos na qualidade dos resultados de cada parlamento (Egeberg *et al*, 2015).

No caso brasileiro, o parlamento bicameral é o Congresso Nacional, composto pelo Senado Federal e pela Câmara dos Deputados. O Senado é formado por 81 senadores e mais de 6 mil funcionários diretos, entre servidores públicos e secretários parlamentares. A Câmara dos Deputados tem 513 deputados, 2.894 servidores públicos concursados, 8.949 secretários parlamentares e 1.456 ocupantes de cargos de livre nomeação. Portanto, o Congresso Nacional é um conjunto de duas organizações com autonomia administrativa. Por sua vez, cada uma dessas organizações possui uma equipe de servidores públicos que formam a parte fixa da estrutura organizacional e um conjunto de profissionais nomeados em função da representação política dos parlamentares ou da competência administrativa de cada Comissão Diretora.

A pluralidade de atividades e temas em que cada parlamento está envolvido produz uma intensa demanda por conhecimento especializado (Coghill *et al.*, 2007). Dessa forma, cada parlamento deve encontrar soluções em educação e treinamento para que sua equipe administrativa possa responder às diferentes demandas da organização. Este artigo analisa o desenvolvimento da política de educação corporativa em uma perspectiva comparativa entre a Câmara dos Deputados e o Senado Federal. Pretende-se responder à pergunta: Como as políticas de formação profissional foram desenvolvidas no Congresso Nacional? O artigo tem como objetivo explorar a relação entre o conceito de modernização administrativa e a educação corporativa. Para tanto, contextualiza-se a partir da

literatura acadêmica o cenário dos movimentos de modernização que afetaram a administração pública brasileira, bem como as mudanças nos conceitos de educação corporativa que respondem a esses processos.

Este artigo utiliza a metodologia de estudo de caso (Yin, 2015), comparando a trajetória das duas organizações que compõem o Congresso Nacional. Os dados foram coletados durante a elaboração de uma dissertação de mestrado no período 2013-2015.² Reuniu-se dados documentais, como relatórios oficiais, normas, atos e resoluções para construir as trajetórias (Thelen, 1999) da educação corporativa nessas instituições. Além disso, para identificar os elementos de percepção sobre o ensino corporativo nas organizações investigadas, realizou-se uma análise dos dados de discursos parlamentares, de acordo com a linha proposta por Flores (1994). Os discursos foram escolhidos de acordo com dados dos sites da Câmara dos Deputados e do Senado Federal e selecionados com base em suas contribuições para a compreensão do tema estudado. Por fim, foram comparadas as trajetórias de ambas as organizações, destacando-se suas diferenças e implicações no processo de definição de uma política de educação corporativa no parlamento federal brasileiro.³

2. Modernização administrativa: da burocracia à governança

O início da administração pública no Brasil é marcado por uma predominância das manifestações de patrimonialismo e clientelismo (Nunes, 1997). Os cursos jurídicos eram o caminho certo para preparar uma nova geração de elites que ocupariam posições de destaque no governo, obtidas por meio de relações políticas e pessoais (Schwartzman, 1996). Somente com a Revolução de 1930 teve início a busca pelo modelo de administração profissional, buscando-se mecanismos para equiparar a administração pública e a privada, considerando as ideias de eficiência e controle, divulgadas por autores clássicos como Frederick Taylor e Luther Gulick durante a primeira metade do século XX.

O modelo especializado de administração profissional enquadra-se no contexto burocrático que, para Weber (1922), é a organização por excelência, na qual as tarefas do governo são distribuídas em funções oficiais, com previsão metodológica para seu desempenho e cuja execução pode ser realizada apenas por pessoas qualificadas e determinadas pela autoridade burocrática.

A autoridade burocrática é dada de acordo com uma hierarquia monocraticamente organizada que estabelece regras exaustivas que devem ser estudadas e cumpridas. Nesse contexto, a administração pública é uma subfunção da tradição legalista (Kickert, 2005). Toda a gestão é baseada

² Para obter mais informações, acesse o texto completo desta dissertação de mestrado intitulada “As Escolas do Legislativo no Contexto de Modernização do Parlamento Brasileiro: Um Estudo de Casos Múltiplos: EL-ALMG, CEFOR, ILB-INTERLEGIS”, apresentada na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP). Disponível no site da Associação Brasileira de Escolas Legislativas através do link: <https://www.portalabel.org.br/images/pdfs/as-escolas-do-legislativo-no-contexto-de-modernizacao-do-parlamento-brasileiro.pdf>.

³ Uma versão anterior deste artigo foi apresentada na Conferência IASIA 2019, organizada pela Associação Internacional de Escolas e Institutos de Administração e realizada no Instituto Universitário de Lisboa, em Portugal. O documento de trabalho fazia parte de uma sessão do Grupo de Trabalho sobre Educação e Treinamento em Administração Pública.

em documentos escritos e no caráter oficial do Estado. Os funcionários do estado devem atuar de forma impessoal e em prol do bem comum. Seus salários estão associados às suas funções e devem se desenvolver de acordo com princípios profissionais, no qual o tempo de trabalho, associado às avaliações dos superiores hierárquicos, deve ser o fator determinante para sua promoção. Nesse sentido, o primeiro movimento de modernização surgiu com a reforma administrativa do Estado Novo, com o objetivo de combater a cultura da pessoalidade característica das origens da República por meio de um modelo burocrático impessoal, capaz de racionalizar las organizaciones públicas a través de sistemas normativos y prácticas de capacitación basadas en procesos y eficiencia (Farah, 2011).

Nesse contexto, a ideia de profissionalização está atrelada aos procedimentos, de forma que o treinamento se concentra nas atividades e processos cotidianos dos trabalhadores, atribuindo grande importância, segundo Saraiva (2002), ao cumprimento sistemático de normas e regulamentos.

Após a implementação do Estado Novo, os estudos de Woodrow Wilson (1887) ganharam popularidade entre as elites políticas. Eles tinham duas dimensões essenciais: a divisão do governo entre as atividades administrativas e a esfera política; e a legitimidade do mandato executivo, atribuído pelo povo, para tomar decisões de forma independente. Nesse período, o insulamento burocrático, o corporativismo e o universalismo de procedimentos ganharam força nas organizações do Executivo com distintas estratégias de blindagens contra o clientelismo e os políticos, de modo especial os parlamentares (Nunes, 1997).

A dualidade entre administração e política (Denhardt e Baker, 2007) acabou por centralizar o Parlamento, afastando-se do debate governamental no país. De acordo com Faria (2005, p. 373): "o processo de modernização dos órgãos legislativos tomou forma ao longo do regime autoritário de 1964-1984, justamente quando tais órgãos estavam muito diminuídos em sua influência política e praticamente desprovidos de autonomia". Dessa forma, como a modernização do modelo de administração profissional não podia chegar ao parlamento, considerada a própria personificação da política, o Estado Novo conseguiu isolá-la.

Durante esse período de relativo esvaziamento de seu poder político, os parlamentos receberam investimentos significativos para modernizar suas estruturas tecnológicas, desenvolvendo um sistema de informação cada vez mais robusto (Faria, 2005). A partir desse período, é criado o Centro de Informática e Processamento de Dados do Senado Federal - PRODASEN, a primeira estrutura para capacitação da equipe do Senado realizada por meio de sistemas informáticos (Venturelli e Marques, 2004).

Para dar conta das crescentes demandas da sociedade e reforçar o sistema burocrático, os governos cresceram em tamanho e custo, porém, sem mostrar o mesmo ganho em produtividade ou eficácia (Pollitt, 1990). A tendência das organizações de aumentar sua estrutura de pessoal e seu orçamento levou a uma burocracia sem fim, a ponto de grandes organizações não poderem ser coordenadas ou controladas (Dixon, Kouzmin e Kakabadse, 1998).

De acordo com Silvestre (2010), houve críticas ao modelo Profissional, afirmando que se tratava de um modelo improdutivo, baseado em fracos processos de tomada de decisão, sem incentivos para racionalizar recursos, com baixa responsabilização dos servidores públicos, sem incentivos para novas formas de trabalho, um modelo irresponsável, elitista, em oposição à democracia, dentre outras críticas.

Nesse contexto, o gerencialismo corresponde à entrada de um corpo estranho, proveniente do setor privado, no regime burocrático (Pollitt, 1990). Para que esse novo conceito fosse a solução do setor privado para os problemas do setor público (Dixon, Kouzmin e Kakabadse, 1998), introduziu-se a esses problemas ferramentas como planejamento estratégico, reengenharia, serviços ao consumidor, garantia de qualidade, gerenciamento de desempenho, gerenciamento de riscos, prestação de contas. Segundo Hood (1995), para garantir um desempenho eficiente, o setor público deve emprestar as ferramentas, valores e termos utilizados no setor privado. Assim, os administradores públicos tornaram-se gerentes (Ashburner, Ferlie e Fitzgerald, 1996). Nessa transição, a figura do gerente ganha o status de herói, em oposição aos vilões, que congregam políticos, sindicatos e burocratas (Pollitt, 1990).

O arcabouço fundamental do gerencialismo, que ilustra o processo de soluções provenientes do setor privado, é o livro “Em Busca da Excelência” de Peters e Waterman (1982), em que os autores desenvolvem um estudo para identificar, entre as organizações americanas, as características que as levaram à excelência. Aucoin (1990) considerou que seria possível converter organizações com “burocracias inchadas” em sistemas organizacionais que usam seus recursos economicamente e melhoram sua eficiência, priorizando os objetivos e práticas de desburocratização da organização.

Na pós-redemocratização no Brasil, as ideias gerenciais sobre a introdução da lógica de negócios nas atividades do setor público refletiram no modelo de reforma gerencial definido por Bresser-Pereira (2001) e instrumentalizado no "Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado" que, entre outras previsões, atribui às escolas da administração pública do estado a responsabilidade de treinar e qualificar servidores públicos para melhorias na gestão pública, a fim de produzir e prestar serviços públicos ágeis e eficientes (Brasil, 1995).

Para as organizações legislativas, o processo de redemocratização representou um ponto de virada. Por um lado, o Congresso Nacional possuía um sistema informático moderno. Por outro lado, ele enfrentou três novos desafios decorrentes do processo de redemocratização: o primeiro foi a preocupação dos políticos com sua sobrevivência política, uma vez que a taxa média de renovação dos parlamentares durante as eleições primárias democráticas excedeu 60% (Anastasia, 1998). Segundo, o processo de criação de uma nova constituição com a participação direta da sociedade tornou o Congresso Nacional alvo de uma série de novos movimentos sociais, sindicatos, coalizões e grupos de pressão que, de alguma forma, tentaram influenciar o texto constitucional original, promovendo uma cultura de participação que permaneceria além do processo constituinte (Versiani, 2010). Finalmente, após a aprovação da nova Constituição em 1988, o Congresso Nacional adquiriu novas competências

constitucionais, para as quais era imperativa a composição de um órgão administrativo permanente composto por servidores públicos.

Após a Constituição de 1988, novos ideais para a modernização começaram a surgir. Nesse período, segundo Lenardão (2008), esses ideais estão vinculados a reformas legais e institucionais baseadas em agendas de livre mercado e teses neoliberais. José Sarney, depois de ter assumido a presidência do Brasil de 1985 a 1990, foi eleito para o Senado em 1991 e tornou-se seu presidente em 1995, ele introduziu o Senado Federal na agenda de modernização neoliberal.

O mecanismo de modernização administrativa adotado em 1995 foi a implementação de um grupo de trabalho de três senadores. O resultado do trabalho deste grupo foi um documento intitulado "Reengenharia do legislativo: a experiência do grupo de trabalho de reforma e modernização do Senado Federal" (Calheiros, 1995), que foi encaminhado à Comissão Diretora do Senado para sua consideração no plano da reforma administrativa.

Embora os planos para a modernização da reforma do aparelho administrativo do estado e a reengenharia do poder legislativo estivessem em discussão no mesmo período, algumas ideias apresentadas em ambos os programas de reforma foram desenvolvidas em direções opostas. O primeiro plano buscou reduzir os gastos públicos e otimizar os serviços do Estado (Abrucio, 2007), já o segundo plano procurou criar uma rede nacional de organizações legislativas para transmitir tecnologias e capacitação, buscando novas formas de conexão entre a organização e os cidadãos (Calheiros, 1995).

O contexto da reforma do Legislativo se assemelha ao advento das ideias propostas no avanço das discussões da administração pública em torno do tema da Governança. Esse conceito surge, segundo Löffler (2009), da superação da separação entre política e administração e do envolvimento participativo de cidadãos e atores institucionais nas diversas etapas da elaboração e implementação de leis e políticas públicas. A reforma do Legislativo abriu uma agenda dupla de capacitações. Por um lado, deve haver capacitação em assuntos diversos abrangendo o escopo de ação do Parlamento a um número cada vez maior de novos servidores públicos. Por outro lado, o contato com a sociedade deve abranger um modelo de educação mais aberto, capaz de servir não apenas o órgão administrativo das casas legislativas, mas também àqueles que desejam participar de diferentes contextos políticos.

3. O desenvolvimento das Universidades Corporativas no setor público brasileiro

A educação é um tema que parece ser sempre relevante para a agenda das sociedades modernas. Segundo Éboli (2004), "a educação refere-se à influência intencional e sistemática sobre o ser humano, para formá-lo e desenvolvê-lo na sociedade, para preservar e transmitir a existência coletiva" (p. 32). Sendo assim, o processo educacional está diretamente relacionado à sobrevivência da sociedade e de suas instituições.

No entanto, à medida em que a sociedade e suas realizações se tornam mais complexas, o escopo do processo educacional é ampliado, como aponta Schwartzman (1996, p. 4): "atividades

econômicas, sociais, culturais e outras atividades humanas tornaram-se dependentes de um volume considerável de conhecimento e informação". Portanto, a aquisição e gestão de conhecimento e informação tornaram-se pontos críticos no processo educacional.

Rodriguez e Dahlman (2008), em um relatório do Banco Mundial sobre competitividade no Brasil, indicaram a educação como elemento fundamental para a inovação como estratégia competitiva. Nesse sentido, a educação deixa de ser uma obrigação apenas do Estado de se tornar uma ferramenta estratégica, servindo não apenas para o governo, mas para quaisquer instituições que estabeleçam a inovação como parte de sua estratégia de sobrevivência organizacional. No entanto, segundo Brunner (2001), a escola, uma referência tradicional dos processos educacionais, com o desenvolvimento da sociedade, deixa o rígido monopólio do conhecimento e das práticas de ensino, vivendo com formas complementares de produção e disseminação do conhecimento.

As organizações privadas ofereceram diferentes programas de educação complementar que denominam como Educação Corporativa. Esses programas evoluíram de centros de treinamento voltados para atividades específicas baseadas no modelo taylorista (Bianchi, 2008) para cursos de treinamento orientados para a gestão e baseados em competências, necessários para o desenvolvimento de carreira nas Universidades Corporativas (Castro e Éboli, 2013).

O Setor Público baseou-se em reformas gerenciais e experiências de negócios sobre as Universidades Corporativas para desenvolver as Escolas de Governo como estruturas institucionais para a profissionalização de servidores públicos por meio da disseminação do conhecimento na administração pública (Pacheco, 2000).

No artigo 4º do Decreto Presidencial 5.707/2006, as Escolas de Governo foram definidas como "instituições destinadas, precipuamente, à formação e ao desenvolvimento de servidores públicos, incluídas na estrutura da administração pública federal direta, autárquica e fundacional" (Brasil, 2006). A partir desse momento, segundo Fernandes (2013, p. 53): "As Escolas de Governo tornam-se uma figura expressamente prevista no texto constitucional, mantidas na União e nos estados, como componente da profissionalização do serviço público".

Nesse contexto, as Escolas de Governo estão restritas aos servidores e visam a dar-lhes treinamento técnico compatível com suas áreas de atuação. Pacheco (2002, p. 76) destaca: "Esse é o foco do desempenho das escolas de governo no contexto atual: ajudar a produzir as mudanças desejadas no setor público, preparando gestores e servidores para a nova gestão". As escolas de governo têm um impacto indireto sobre a população, pois seus resultados, como a profissionalização do setor público e a modernização da burocracia estatal, só serão sentidos a longo prazo.

No entanto, como Farah (2011) aponta, o aumento da complexidade das atividades governamentais acaba expandindo o público da administração governamental e, conseqüentemente, amplia o conjunto de pessoas que precisam desenvolver esse tipo de habilidade. Essa redefinição do público destaca a necessidade de uma abertura das Escolas de Governo, atendendo não apenas servidores públicos, mas também oferecendo cursos de treinamento em cidadania ao público. Garcia e

Sales (1999) apontam para a necessidade de programas de treinamento que promovam a vigilância e a participação em questões da administração pública. De maneira complementar, Fleury (1999, p. 7) indica que "a demanda por escolas de governo não deve ser pensada apenas no âmbito executivo ou legislativo, mas deve ser pensada no âmbito da própria sociedade em sua dimensão de autogoverno e de governança nos assuntos públicos". Algumas Escolas de Governo começaram a oferecer programas de treinamento abertos à sociedade, em conjunto com seus programas internos de treinamento.

Nesse sentido, as escolas do Poder Legislativo têm um modelo tradicional de qualificação das casas legislativas e um modelo aberto para a sociedade. Cosson (2008) afirma que:

[...] O "despertar" do Legislativo para a necessidade de ter suas escolas de governo não é apenas uma lacuna legal aberta pela Constituição. É também uma resposta às pressões de modernização do Parlamento, entendidas como parte da melhoria do serviço público em geral e do profissionalismo e agilidade exigidos pelos processos contemporâneos de integração e tomada de decisões políticas (p. 71)

Dessa forma, é possível entender que as Escolas do Legislativo são, primeiramente, Escolas de Governo, projetadas para a profissionalização dos servidores e parlamentares que trabalham nas casas legislativas. No entanto, a natureza democrática do parlamento fez com que a proposta pedagógica dessas escolas extrapolasse as dimensões internas dos parlamentos e estabelecesse novas relações de formação e diálogo com a sociedade. A seguir serão analisadas as trajetórias de duas das primeiras Escolas do Legislativo: o CEFOR da Câmara dos Deputados e o ILB do Senado Federal.

4. Profissionalização administrativa: o caso do CEFOR

A escola de governo da Câmara dos Deputados foi criada em 1971, quando uma nova estrutura interna foi implantada para selecionar e desenvolver os recursos humanos necessários para o exercício das competências da organização. Essa estrutura foi denominada Coordenação de Seleção e Treinamento (CST) (Rocha, Martins e Prado Júnior 2005). O processo de redemocratização pressionou, como evidenciado pela resolução n. 30/1990, a institucionalização de concursos públicos como a maneira correta de formar o órgão administrativo, além de obrigar os novos empregadores a participarem de programas de treinamento na CST que visavam aumentar a eficiência e a eficácia organizacional, treinando cada funcionário em suas áreas de especialidade.

Contudo, a demanda por treinamento se intensificou nos primeiros anos após a introdução do concurso público como sistema de seleção de novos servidores públicos, sendo assim, os trabalhadores administrativos propuseram à Mesa a Indicação n. 190/1995, que pretendia criar uma escola de treinamento para os servidores públicos do legislativo (Cosson, 2008).

Em 1997, sob a presidência de Michel Temer, o CEFOR foi estabelecido:

Ato da Mesa n. 69/1997: Art. 1 – Fica instituído o Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento de Servidores da Câmara dos Deputados, subordinado à Diretoria-Geral, com a finalidade de planejar, promover, executar e avaliar programas e atividades de recrutamento, seleção, atualização, aperfeiçoamento, especialização e desenvolvimento de recursos humanos.

De acordo com os artigos 12 e 14 da Ato, o CEFOR inicia suas atividades com dotação específica e pessoal próprio do poder legislativo. Note-se que este ato da Repartição regulamentava o artigo 58 da Resolução 21/1992, que dizia:

Resolução nº 21/1992: Art.58 - A Câmara dos Deputados manterá, na área de recursos humanos, o Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento de Servidores, em formato adequado para servir de suporte essencial à consolidação e desenvolvimento do plano de carreira.

A formulação original do CEFOR vincula diretamente o desenvolvimento de um plano de carreira na Câmara dos Deputados, algo novo trazido diretamente pela Constituição de 88. O Centro foi formulado para atuar principalmente na área de recursos humanos; quando de sua origem, sua principal atividade era a seleção, sendo assim, sua estrutura trabalhava mais com seleção do que com treinamento.

Inicialmente, o Centro se reportava à Diretoria-Geral, responsável pela aprovação das atividades que seriam executadas. O desenvolvimento da escola nesse período foi paralelo ao funcionamento do âmbito político da Câmara. Nesse momento, o CEFOR era constituído como um centro de treinamento, mas ainda tinha grande participação nas atividades de recrutamento e seleção.

Em 2000, houve um avanço no desenvolvimento institucional do CEFOR, quando a agência expandiu sua autonomia de ação mediante a aprovação de seu regulamento interno, por meio do Ato da Mesa n. 41/2000, que lhe conferiu a função educacional de treinamento nas áreas de competências técnicas, gerenciais e comportamentais.

Em 2003, por meio do Ato n. 27, o CEFOR passou a fazer parte da Diretoria de Recursos Humanos criada na Casa Legislativa. Nesse sentido, todas as decisões das políticas de treinamento foram condicionadas ao setor de recursos humanos da organização e começam a se distanciar da Comissão Diretora.

Com um corpo docente da própria organização, o CEFOR começou a oferecer cursos de especialização à equipe do legislativo. Isso poderia ser realizado por conta de uma oportunidade prevista para o CEFOR, com a abertura do Ministério da Educação, para o credenciamento especial das Escolas de Governo para oferecer cursos de pós-graduação *lato sensu*. A partir dessa certificação, surgem os primeiros cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Em 2013, o CEFOR ampliou seu modelo de instituição educacional, criando seu primeiro programa de mestrado no Poder Legislativo, desenvolvido inteiramente por funcionários do Legislativo, com aulas ministradas pelos funcionários da organização. Este é o único programa acadêmico no Brasil totalmente direcionado ao Poder Legislativo na área de Ciência Política.

De acordo com o relatório da Comissão Própria de Avaliação Institucional do CEFOR, em 2017, o Centro possuía três turmas do programa de mestrado já concluídas, com 42 graduados, e três programas em andamento. Além disso, o Centro realizou programas de pós-graduação em oito cursos especializados em áreas como direito, políticas públicas e processo legislativo, além de programas

desenvolvidos em parceria, como o curso de Especialização em Justiça Social, promovido em parceria com outras organizações da área.

Até dezembro de 2017, o Centro oferecia 33 cursos de especialização ou mestrado para um grupo de 852 estudantes, sendo 80% das vagas ocupadas por estudantes da Câmara dos Deputados e 20% das vagas ocupadas por estudantes de fora da organização. Dentre as vagas ocupadas pelos membros da organização, 76% foram ocupadas por servidores públicos, 14% por secretários parlamentares e 10% por ocupantes de cargos de livre nomeação.

Os cursos estão interligados com grupos de pesquisa para o desenvolvimento de pesquisas. O programa de mestrado tem uma revista eletrônica chamada E-Legis, na área de Ciência Política e Relações Internacionais. Para completar o triângulo ensino-pesquisa-extensão, oficinas e outros eventos são oferecidos para apresentar o que está acontecendo na Câmara dos Deputados a diferentes segmentos da sociedade, com ênfase em programas que aproximam os jovens do parlamento.

A partir de uma análise dos discursos parlamentares¹ sobre o CEFOR foram criadas sete categorias que retratam as diferentes percepções abordadas na tribuna da Câmara dos Deputados sobre o assunto.

A primeira dessas categorias é a "Interação com a sociedade", que inclui a atuação e a ampliação do CEFOR que permite a participação da sociedade em suas atividades, com abertura para participação de grupos de fora da estrutura profissional do Legislativo, com oferta de cursos de especialização e de cursos mais básicos, como Alfabetização. É esse contexto de interação que promoveu os processos de abertura e acolhimento da sociedade nos planos do CEFOR, aproximando-o de um modelo mais aberto e com maior governança pública.

Duas categorias que devem ser observadas juntas são "Participação Parlamentar" e "Composição de Servidores". As referências nos discursos de ambas as categorias levam ao questionamento: Para quem é o CEFOR? Por um lado, pode-se seguir o pensamento de Pozer (2012) e considerar a formação de equipes que mantêm a memória institucional das Casas Legislativas como um objetivo essencial, mas, por outro lado, é essencial assumir o profissionalismo como uma narrativa forte, como apontado por Manning (2011). Nesse sentido, o CEFOR tem uma missão que é mais ampla que a formação de serviços de assessoria parlamentar, também lhe cabendo treinar parlamentares e servidores públicos para a própria identidade da função legislativa e os conhecimentos a ela relacionados.

As quatro categorias restantes estão profundamente inter-relacionadas. A categoria "Profissionalização" é concebida como um projeto institucional da Câmara dos Deputados, vinculado a uma política de desenvolvimento de recursos humanos. Nesse sentido, o "Treinamento" apresenta o diferencial de oferecer cursos de pós-graduação de especialização, tanto para os funcionários da Câmara quanto para a sociedade em geral. Sendo assim, a ideia de profissionalização transcende a estrutura lógica, baseada apenas no processo diário do servidor, e atinge um nível de busca pela excelência dos profissionais da Casa, ideia que segue o modelo gerencial. Isso se reflete nos

"Objetivos", nos quais, além da preocupação com as atividades legislativas, percebe-se que o CEFOR é responsável pela disseminação do conhecimento do congresso. O produto desse modelo de profissionalização é apresentado como "Resultado", um sistema de reflexão, sistematização e disseminação de conhecimentos no Parlamento, sobre o Parlamento e para o Parlamento.

5. Estabelecimento da agenda de modernização: o caso do ILB

Na década de 1970, o Senado Federal criou o PRODASEN com a função de servir de instrumento para a modernização do Poder Legislativo (Simões, 2005). Um aspecto do resultado do investimento substancial em tecnologia ao longo do tempo, segundo Buarque (2010), é que, do ponto de vista tecnológico, o Congresso é excepcionalmente moderno, servindo de referência para outros parlamentos ao redor do mundo. Segundo Venturelli e Marques (2004), para assimilação das novas tecnologias, foi criado o primeiro Setor de Treinamento e Desenvolvimento do Senado Federal dentro do Prodasen, com o intuito de ensinar como utilizar os novos sistemas.

O mecanismo de modernização administrativa adotado em 1995 foi a implementação de um grupo de trabalho de três senadores. O resultado do trabalho do grupo de trabalho foi um documento intitulado "Reengenharia do legislativo: a experiência do grupo de trabalho de reforma e modernização do Senado Federal" (Calheiros, 1995), que foi encaminhado à Comissão Diretora do Senado para sua consideração no plano da reforma administrativa.

Esse documento tratava da educação legislativa a partir de diferentes abordagens e em perspectiva mais ampla do que os limites da organização, pois ele propunha a criação de uma escola corporativa para desenvolver e difundir, para outros parlamentos, os novos conhecimentos derivados da tecnologia e do gerencialismo. A partir dessa concepção, foram estabelecidas as estruturas da Educação Legislativa, duas em 1997 e uma em 2000.

O Instituto Legislativo do Brasil (ILB) foi criado a partir da manifestação da Mesa n. 09/1997. Essa resolução esclarece o papel do ILB na política de treinamento e qualificação do Senado e mantém a possibilidade de estabelecer um acordo com outros parlamentos. Porém, ainda em 1997, segundo Simões (2005), os técnicos da Prodasen apresentaram uma proposta, com apoio financeiro internacional, para interconectar os parlamentos e os Tribunais de Contas do país, criando o programa Interlegis. Esse programa teve como um de seus pilares, segundo Venturelli e Marques (2004), alcançar a sociedade, fortalecendo as estruturas das Câmaras Municipais por meio de treinamento presencial e, posteriormente, de educação a distância oferecida para as equipes técnico-administrativas do legislativo nos municípios.

Assim, o ILB foi a primeira estrutura a ser criada e suas habilidades englobavam o desempenho das antigas áreas de treinamento da organização. Dessa forma, seus desafios educacionais foram baseados nas demandas específicas apresentadas pelos locais de trabalho. Não obstante, três solicitações foram essenciais para o seu desenvolvimento: Primeiro, a universalização de conhecimentos específicos para aproximadamente 9 mil pessoas, o que levou ao emprego de modelos

de ensino on-line para conhecimentos essenciais, como processo legislativo e redação. Em segundo lugar, a necessidade de treinar gestores para cargos de liderança levou a organização a adotar programas de treinamento no campo gerencial, a fim de capacitar os ocupantes dos altos cargos administrativos da organização. Em terceiro lugar, o ILB começou a usar sua plataforma on-line, com e sem tutoria, para ensinar a população sobre assuntos relacionados ao Poder Legislativo utilizando o conhecimento dos funcionários de dentro para fora.

Enquanto o ILB estava sendo desenvolvido, recursos também foram direcionados para a implementação do Programa Interlegis, também criado em 1997, atendendo a uma das premissas da Agenda de Modernização proposta pelo Senado para levar um programa de modernização a outros parlamentos. Nesse sentido, o Programa foi projetado com financiamento internacional com o objetivo de compartilhar, em primeira instância, o conhecimento tecnológico acumulado pelo Senado, principalmente por meio do Prodasen, para outros parlamentos. Como resultado, foi criada a primeira rede de compartilhamento de tecnologia entre os Parlamentos, essa rede possibilitou, primeiramente, que as Câmaras Municipais de locais remotos recebessem equipamentos de informática e, em segundo lugar, ofereceu conhecimento técnico ao Poder Legislativo, criando a primeira rede de conhecimento entre os parlamentos.

Em 2000, o Senado Federal possuía duas estruturas de treinamento e capacitação: o ILB, com cursos destinados a treinar os funcionários da Câmara, e o programa Interlegis, que além de fornecer soluções de tecnologia e comunicação para outras Casas Legislativas, também oferecia cursos presenciais e a distância para os membros dessas Casas. Além disso, uma nova estrutura, voltada para a especialização de servidores do Senado Federal, seria somada a esse contexto: a Universidade do Legislativo Brasileiro - Unilegis, cuja criação foi aprovada pela Resolução n. 77/2000.

A UNILEGIS procurou preencher uma lacuna no campo da formação acadêmica: a falta de cursos de pós-graduação voltados para o Poder Legislativo. Grande parte da estrutura administrativa da organização foi derivada de experiências e treinamentos no setor privado ou, quando públicas, predominaram as experiências do Executivo. Nesse sentido, o Parlamento não podia capacitar seus especialistas com as especificações e peculiaridades do Legislativo. No início, a UNILEGIS gerenciava programas de pós-graduação adquiridos de outras instituições acadêmicas. Somente em 2013 que a organização obteve a autorização legal do Ministério da Educação e passou a oferecer seus cursos de pós-graduação sem a necessidade de entidades externas, com corpo docente da própria organização.

Em 2013, por decisão da Diretoria Executiva, para reduzir custos e evitar duplicidade de atividades, as três estruturas foram transformadas em apenas uma que recebeu o nome de ILB/Interlegis. Essa estrutura unificada possui quatro eixos principais para sua operação. Dois eixos são derivados da experiência anterior do ILB e consistem em cursos abertos, com e sem tutoria, realizados por meio da plataforma on-line do Senado chamada Portal do Conhecimento, na qual são oferecidos mais de 30 cursos. O outro eixo é voltado para programas de treinamento técnico e

gerencial que visam atender os funcionários do próprio Senado, seja nas operações diárias ou na preparação de carreira para cargos de gerência.

Com a experiência da UNILEGIS, existem quatro cursos de especialização ministrados exclusivamente pelo ILB/Interlegis com certificação própria, além de uma plataforma na qual as monografias produzidas nas aulas são registradas e disponibilizadas. Por fim, a rede do Programa Interlegis continua ativa no quarto eixo, não apenas como fornecedora de tecnologia e conhecimento para outras Casas Legislativas, mas também como um centro de dados e informações para as Casas Legislativas, seus parlamentares e suas atividades.

De acordo com o Relatório de Autoavaliação Institucional da Coordenação de Ensino Superior do ILB de 2017, o ILB possuía 66 professores que faziam parte da equipe técnico-administrativa da organização e havia atendido 118 alunos em quatro cursos de especialização oferecidos nas áreas de direito e constitucionalidade, políticas públicas, gerenciamento de projetos e orçamento público. Um ponto relevante é o uso do modelo de e-learning para oferecer mais de 30 cursos gratuitos, com e sem tutoria, para organizações parceiras e sociedade em geral, permitindo que sejam estudados assuntos nas áreas do direito, gestão orçamentária e políticas públicas.

A categoria que advém dos discursos dos senadores¹ em torno do tema ILB é “Modernização”. O ILB é entendido não apenas como uma estrutura educacional voltada para aumentar o nível de escolaridade na área técnico-administrativa do Senado, mas também como uma ferramenta para as relações políticas com outras organizações parlamentares e, em alguns casos, até mesmo com organizações do Poder Executivo. O ILB é mencionado principalmente pelos membros da Diretoria Executiva, que usam os cursos e eventos realizados pelo instituto como uma maneira de abordar outras organizações. Nesse sentido, o ILB não apenas constitui uma Escola de Governo em termos conceituais, mas também é uma ferramenta na implementação de uma narrativa de modernização que se origina nos anos 70 e ainda está se desenvolvendo na organização.

6. Considerações finais

O Parlamento brasileiro está passando por um processo de modernização administrativa iniciado na década de 1970 com o desenvolvimento de tecnologias e sistemas de apoio ao processo parlamentar. Com a Constituição de 88, novos desafios como acolher e responder a uma sociedade mais exigente foram trazidos da sociedade para o âmbito parlamentar; além disso, é necessário responder às novas configurações e atribuições que a Constituição concede à organização parlamentar.

Esse contexto requer novos conhecimentos, habilidades e competências que precisam ser assimilados e disseminados rapidamente, enquanto a organização legislativa se torna cada vez mais complexa. Esse cenário de mudança coincide com o contexto de modernização expresso por Giddens (1991) e Huntington (1998). No entanto, dentro das organizações legislativas, o conceito de modernização nem sempre está vinculado a uma ideia de mudança positiva na organização.

Muitas vezes, a narrativa da modernização é considerada uma reforma suave. Segundo o pensamento de Wahrlich (1974), a modernização é um processo que ocorre por meio da adoção dos elementos reconhecidamente modernizadores. No entanto, ao longo da história recente do Congresso Nacional do Brasil, nem sempre houve convergência sobre quais devem ser esses elementos. Essas reformas foram adotadas pelos Comissão Diretora de ambas as Casas, para que a equipe administrativa fosse conduzida por vontade política. Considerando a incompatibilidade entre a visão da administração e a visão política, e quão raros são os tempos em que essa união ocorre, a ideia de modernização se tornou, em muitos casos, sinônimo de conflito entre os interesses da área administrativa e da área política.

Cada casa legislativa resolveu esse conflito de modernização de maneira diferente. No CEFOR, existe uma estratégia burocrática de isolamento. Isso ocorre porque o CEFOR está fora de foco da maioria dos parlamentares, e muitos parlamentares desconhecem sua existência. De acordo com Nunes (1997, p. 34): "Isolamento burocrático significa a redução do escopo da arena em que interesses e demandas populares podem desempenhar um papel". O isolamento do CEFOR implica um envolvimento muito pequeno da área política no seu funcionamento e nas suas decisões, para que sua equipe técnica e administrativa assuma a condução e o desenvolvimento das atividades em seus próprios interesses.

Já no ILB, a proximidade da estrutura da Escola com a arena política é maior que no caso do CEFOR. Ao mesmo tempo, é necessário destacar um elemento de diferenciação entre o Senado Federal e outras Casas Legislativas: ele é o único Parlamento em que o mandato de seus membros dura oito anos, enquanto em outras Casas, esse tempo é de apenas quatro anos. No entanto, a estrutura do Senado é sempre renovada na proporção de um ou dois terços. No início da concepção do Senado Federal no Império Brasil, os mandatos eram permanentes. Isso retrata uma organização legislativa mais institucionalizada do que as outras. Possivelmente, esse alto grau de institucionalização permite que o Parlamento tenha mais tempo e atenção às questões da organização legislativa. Por ser mais institucionalizado, o Senado Federal concebeu a ideia de uma modernização do legislativo que ultrapassou os limites institucionais da organização. Ao mesmo tempo, no entanto, muito estava ligado ao desenvolvimento das estruturas que hoje convergem para o ILB nas decisões políticas das Comissões Diretoras.

A modernização administrativa dessas duas organizações está relacionada às reformas burocráticas desenvolvidas pelo Poder Executivo do Estado Novo. No entanto, elas só se manifestaram no Parlamento após a redemocratização e a Constituição de 1988, quando o Parlamento tinha um órgão administrativo permanente. A partir de 1995, o Poder Executivo passou a adotar novas concepções do campo da gestão, como a Nova Gestão Pública, resultando na Reforma Gerencial do Estado. Com a abertura de concursos nas Casas Legislativas e as interlocuções com os demais poderes e a sociedade, a cultura de gestão aproximou-se do órgão administrativo dos Parlametos, levando a

uma nova concepção de modernização como adoção de alguns elementos gerenciais e ao desenvolvimento de programas de treinamento nesta área.

As Escolas Legislativas nasceram sob uma concepção de modernização administrativa do Parlamento, para fortalecer suas atividades e para aumentar a profissionalização do Legislativo. No entanto, com o avanço das ideias gerenciais e sua assimilação nas Casas Legislativas, as Escolas se tornaram centros de legitimação e disseminação de conceitos, técnicas e ferramentas, principalmente de gestão, um processo que às vezes coloca interesses administrativos e políticos em lados opostos.

Esse estudo possui limitações inerentes ao seu modelo de pesquisa exploratória, bem como o número limitado de casos analisados. Não se pretende aqui esgotar a análise da relação entre as propostas de modernização do Parlamento e o processo de criação de escolas legislativas. Por outro lado, pretende-se estimular uma agenda de pesquisa no campo da Administração Pública para que outras experiências legislativas em diferentes níveis, de estados e municípios, possam ser pesquisadas, permitindo uma melhor compreensão dos rumos que as narrativas de modernização e profissionalização adotaram em várias organizações do Poder Legislativo no Brasil.

Referências

- ABRUCIO, F. L. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Revista de Administração Pública**, v. 41, p. 67-86, edição especial, 2007.
- ANASTASIA, F. Mudanças Institucionais e Renovação na Assembleia. **Revista do Legislativo**, v.7, n. 24, p. 29-34, 1998.
- ARANDA, J. T. La Administración parlamentaria en la encrucijada de la renovación. **Corts: Anuario de Derecho Parlamentario**, v. 23, p. 157-191, 2010.
- ASHBURNER, L., FERLIE, E., FITZGERALD, L. Organizational transformation and top-down change: the case of the NHS. **British Journal of Management**, v. 7, n. 1, p. 1-16, 1996.
- BIANCHI, E. M. P. G. Didática e educação corporativa: o desafio empresarial da educação continuada. **Revista Gerenciais**, v. 7, n. 1, p. 73-82, 2008.
- BOBBIO, N; METTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 5ª ed., vol. 2. Brasília: Ed. UnB: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.
- BRASIL, Presidência da República. Leis. **Decreto n. 5.707**. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, 24 fev., p. 3, 2006.
- BRASIL, Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. (mimeo).
- BRESSER-PEREIRA, L. C. Do Estado Patrimonial ao Gerencial. In: PINHEIRO; W.; SACHS, I.; WILHEIM, J. (orgs.). **Brasil: Um Século de Transformações**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.
- BRUNNER, J. J. (2001) Globalización y el futuro de la educación: precisiones, desafíos, estrategias. In: UNESCO/OREALC. **Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe**. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

- BUARQUE, C. A Modernização do Senado Federal. In: VELLOSO, J. P. R. (coord.). **Construindo Sociedade Ativa e Moderna e Consolidando o Crescimento com Inclusão Social**. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 2010.
- CALHEIROS, R. (coord.). **Reengenharia do Legislativo: A experiência do Grupo de Trabalho de Reforma e Modernização do Senado Federal**. Brasília, Senado Federal, 1995.
- CARVALHO, M. A. A influência de Hobbes, Locke e Rousseau na formação do Parlamento moderno. **Revista de Informação Legislativa**, v. 40, n. 160, p. 261-268, 2003.
- CASTRO, C. M.; EBOLI, M. Universidade Corporativa: Gênese e Questões Críticas Rumo à Maturidade. **Revista de Administração de Empresas**, v. 59, n. 4, p. 408-414, 2019.
- COGHILL, K.; HOLLAND, P.; DONOHUE, R.; ROZZOLI, K.; GRANT, G. Professional development programmes for members of parliament. **Parliamentary Affairs**, v. 61, n. 1, p. 73-98, 2007.
- COSSON, R. J. Entre dois modelos: o Cefor como escola de governo. **E-legis**, n. 1, p. 44-51, 2008.
- DENHARDT, R. B.; BAKER, D. L. Five Great Issues in Organization Theory. In: RABIN, J. et al (orgs.). **Handbook of Public Administration**. 3ª ed. New York: Taylor & Francis Group, 2007.
- DIXON, J.; KOUZMIN, A.; KORAC-KAKABADSE, N. Managerialism-something old, something borrowed, little new: Economic prescription versus effective organizational change in public agencies. **International Journal of Public Sector Management**, v. 11, n. 2, p. 164-187, 1998.
- EGERBERG, M.; GORNITZKA, Å.; TRONDAL, J.; JOHANNESSEN, M. The European Parliament Administration: Organizational Structure and Behavioral Implications. In: BAUER, M. W.; TRONDAL, J. (eds.) **The Palgrave Handbook of the European Administrative System**. London: Palgrave Macmillan, 2015.
- FARAH, M. F. S. Administração pública e políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, v. 45, n. 3, p. 813-836, 2011.
- FARIA, M. A. **Diálogo com o tempo: 170 anos do Legislativo Mineiro**. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2005.
- FERNANDES, C. C. O tema das escolas de governo na emenda da reforma administrativa. **Res Pública - Revista de Políticas Públicas e Gestão Governamental**, v. 12, n. 2, p. 45-56, 2013.
- FLEURY, S. [Apresentação em Seminário]. In: **Estado e Sociedade: Novas Relações**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Escola de Governo e Políticas Públicas, 1998.
- FLORES, J. G. **Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa**. Tesis de Doctorado, Universidad de Sevilla, Sevilla-España.
- GARCIA, M. V.; SALES, R. O papel da escola de governo na construção de uma nova relação entre Estado e terceiro setor: da desconfiança à parceria. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, n. 96, p. 77-89, 1999.
- GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.
- HOOD, C. The “new public management” in the 1980s: Variations on a theme. **Accounting, Organizations and Society**, v. 20, n. 2, p. 93-109, 1995.
- HUNTINGTON, S. P. **El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial**. Cuadernos de estrategia, v. 99, p. 239-248, 1998.
- LENARDÃO, E. A relação entre “modernização” neoliberal e práticas políticas “atrasadas” no Brasil dos anos 1990. **Revista de sociologia e política**, v. 16, n. 31, p. 197-214, 2008.
- LIMONGI, F. Estudos Legislativos. In: LESSA, R.; MARTINS, C. B. (orgs.). **Horizontes das Ciências Sociais no Brasil: Ciência Política**. São Paulo: ANPOCS, 2010.
- LÖFFLER, E. **Why co-production is an important topic for local government**. London: LARCI, 2009. (document).

- MANNING, P. A Model Parliament for Canada. **Canadian Parliamentary Review**, v. 34, n. 4, p. 10-16, 2011.
- NUNES, E. **A gramática política do Brasil: clientelismo e insulamento burocrático**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar; Brasília: ENAP, 1997.
- PACHECO, R. S. Escolas de governo como centros de excelência em gestão pública: a perspectiva da ENAP. **Revista do Serviço Público**, v. 53, n. 1, p. 75-88, 2002.
- 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, 2000.
- PETERS, T. J., WATERMAN, R. H., JONES, I. **In search of excellence: Lessons from America's best-run companies**. New York: Harper & Row, 1982.
- POLLITT, C. **Managerialism and the public services: The Anglo-American experience**. Oxford: Basil Blackwell, 1990.
- POZER, V. **An Innovation in Parliamentary Staff Training**. **Canadian Parliamentary Review**, v. 35, n. 4, p. 32-35, 2012.
- ROCHA, H. S. N.; MARTINS, M.; PRADO JÚNIOR, T. X. **Projeto político-pedagógico para o Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados**. Monografia do Curso de Especialização em Gestão Estratégica de Pessoas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- RODRIGUEZ, A. C.; DAHLMAN, J. S. **Knowledge and Innovation for Competitiveness in Brazil**. Washington, DC: The World Bank, 2008.
- SARAIVA, L. A. S. Cultura organizacional em ambiente burocrático. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 6, n. 1, p. 187-207, 2002.
- SCHWARTZMAN, S. **América Latina: universidades en transición**. Washington, DC: Organización de los Estados Americanos, 1996.
- SILVESTRE, H. C. **Gestão Pública: Modelos de Prestação no Serviço Público**. Lisboa: Escolar Editora, 2010.
- SIMÕES, M. Prodasen - 33 anos de história. **Senatus**, v. 4, n. 1, p. 70-76, 2005.
- THELEN, K. Historical institutionalism in comparative politics. **Annual Review of Political Science**, v. 2, n. 1, p. 369-404, 1999.
- VENTURELLI, T. A.; MARQUES, J. R. Da evolução da educação na Sociedade para a educação no Legislativo. **Senatus**, v. 3, n. 1, p. 48-52, 2004.
- VERSIANI, M. H. Uma República na Constituinte (1985-1988). **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 233-252, 2010.
- WAHRLICH, B. M. S. Reforma administrativa federal brasileira: passado e presente. **Revista de Administração Pública**, v. 8, n. 2, p. 27-75, 1974.
- WEBER, M. **Wirtschaft und Gesellschaft**. Abteilung III of Grundriss der Sozialökonomik (S. Altmann, Ed.). Tuebingen: J. C. B. Mohr, 1922.
- WOODROW, W. The study of administration. **Political Science Quarterly**, v. 2, n. 2, p. 197-222, 1887.
- YIN, R. K. **Estudo de Caso - Planejamento e Métodos**. 5ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.