

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/275952198>

Gestão Social e Bildung: Reflexões sobre a Importância da Formação para a Democratização no Setor Público

Article · March 2014

DOI: 10.21118/apgs.v6i2.592

CITATIONS

0

READS

48

2 authors:



Lilian Bambirra de Assis

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

10 PUBLICATIONS 14 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Ana Paula Paes de Paula

Federal University of Minas Gerais

102 PUBLICATIONS 501 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Gestão Social e Bildung: Reflexões sobre a Importância da Formação para a Democratização no Setor Público

Social Management and Bildung: Reflections on the Importance of Formation to the Democratization in the Public Sectors

Lílian Bambirra de Assis¹, Ana Paula Paes de Paula²

¹Fundação de Apoio à Educação e Desenvolvimento Tecnológico de MG, Fundação de Apoio à Educação e Desenvolvimento Tecnológico de MG. Rua Alpes, Nova Suíça, 30421145 - Belo Horizonte, MG – Brasil

²Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Ciências Econômicas, Departamento de Ciências Administrativas. Av. Antônio Carlos, 6627 - sala 4033, Pampulha, 31270-901 - Belo Horizonte, MG – Brasil

Resumo: O objetivo desse artigo é resgatar o conceito de formação, no sentido adorniano, e refletir sobre como esta se diferencia da profissionalização e afeta a gestão social. O ponto de partida para isto foram as discussões ocorridas no centro da agenda política sobre a reforma do Estado e de sua administração no Brasil. Realizamos então uma análise dialética da profissionalização e da formação do gestor público, reforçando que, para viabilizar uma gestão social democrática, é preciso que as pessoas sejam formadas e não profissionalizadas. Finalizando, discutimos alguns caminhos possíveis para a formação dos gestores públicos.

Palavras-Chave: Gestão Pública, Profissionalização, Escola de Frankfurt

Abstract: The objective of this paper is to recue the concept of formation, in adornian sense, and reflect on how this differs from professionalization and affects social management. The starting point for this was the discussions that were occurring in the center of political agenda on the reform of the State and its administration in Brazil. Then we conducted a dialectical analysis of professionalization and formation of public managers, stressing that, to enable social democratic management, we need people to be formed and not professionalized. Finally, we discuss some possible paths for the formation of public managers.

Key-Words: Public Management, Professionalization, Frankfurt School

Texto completo em português: <http://www.apgs.ufv.br>
Full text in Portuguese: <http://www.apgs.ufv.br>

INTRODUÇÃO

O objetivo desse artigo é resgatar o conceito de formação, no sentido adorniano, e refletir sobre como esta se diferencia da profissionalização e afeta a gestão social. O ponto de partida para se chegar à questão da dialética entre semiformação e formação foram as discussões ocorridas no centro da agenda política sobre a reforma do Estado e de sua administração, geradas a partir de transformações econômicas e sociais. Um dos desafios para uma gestão mais democrática é a profissionalização dos servidores públicos, que, efetivamente, são os responsáveis por gerar e manter mudanças em uma direção transformadora.

Nos últimos anos, é possível constatar um crescente investimento em diversas iniciativas por diferentes esferas públicas (Estados e municípios) que visam à profissionalização do administrador público, tais como os programas de capacitação, de especialização e de certificação. Todas essas iniciativas têm por objetivo melhorar o serviço prestado por esses profissionais, o que deveria ter um impacto direto no eficiente e eficaz atendimento à sociedade, em todas as áreas. Mas, apesar do esforço do Estado em realizar mudanças em sua forma de organização e gestão da economia nacional, conforme aponta Paes de Paula (2005), a evolução das práticas administrativas

em direção ao interesse público e à democracia continua sendo um desafio, talvez, pela forma como tais iniciativas vêm sendo realizadas, as quais reforçam as práticas voltadas para a lógica gerencialista.

Paes de Paula (2005), ao analisar o histórico da administração pública no mundo, estabeleceu que existem dois modelos: o gerencial, atualmente utilizado; e o societal, voltado para a crítica, a reflexão e a participação na construção da gestão. A autora observou que, apesar de a administração pública societal buscar elaborar um projeto de desenvolvimento que atenda aos interesses nacionais, na medida em que busca construir instituições políticas e públicas voltadas à participação social, ainda não existe uma forma sistemática de alternativas de gestão que sejam condizentes com esse projeto, dificultando o desenvolvimento de uma estratégia que articule as dimensões financeiras, institucionais e sociopolíticas. Assim, ainda que a administração pública societal seja fundamental para uma gestão democrática (Paes de Paula, 2005), um dos desafios que se colocam é a reflexão sobre os caminhos para viabilizar a profissionalização dos gestores públicos em uma perspectiva que considere a gestão de forma alternativa, ou prática.

Para Adorno (1995), a *Bildung* está associada à formação efetiva do sujeito, pois não se concentra em criar apenas



peças adaptadas ao mundo, mas sim pessoas emancipadas, capazes de pensar por si. Já a *Halbbildung*, ou semiformação, está voltada para a adaptação das pessoas às regras da sociedade. Ainda que seja feita uma explanação sobre esse ponto mais adiante, é importante dizer que o objeto de pesquisa aponta para a necessidade de se pensar em uma *Bildung* quando se trata do gestor capaz de realizar a gestão social. Assim, faz-se uma associação entre gestão gerencial e *Halbbildung* e gestão social e *Bildung*.

Realiza-se uma análise dialética da profissionalização e da formação do gestor público, no sentido adorniano, reforçando que estamos diante de um contexto no qual é preciso resgatar o modo processual-relacional (Watson, 2005), em especial em uma área como a gestão pública, que, para viabilizar uma gestão social e democrática, pressupõe a necessidade de pessoas formadas (*Bildung*).

O problema apresentado está, portanto relacionado ao pensar uma forma de gestão que, atualmente, tem sido conduzida pela via da profissionalização. O que se constata neste artigo é que essa profissionalização não vai levar à gestão social. E é desse ponto que advém a proposição de que o que leva à gestão social é uma visão de formação, e não de semiformação do gestor público.

Apresentadas as questões que permearam a construção deste trabalho, no capítulo seguinte será tratada a gestão pública por meio de um resgate histórico dos modelos de gestão gerencial e social propostos por Paes de Paula (2005), e posteriormente de uma análise dos conceitos de formação e semiformação de Adorno. Em seguida, confronta-se a *Bildung* e a gestão social, apontando alguns caminhos possíveis para a formação dos gestores públicos.

AS VERTENTES GERENCIAL E SOCIETAL

Conforme aponta Paes de Paula (2005), apesar do esforço do Estado em realizar mudanças em sua forma de organização e gestão da econômica nacional, a evolução das práticas administrativas em direção ao interesse público e à democracia continuam sendo um desafio. A autora chama a atenção para o distante diálogo que ainda existe entre a administração e a ciência política, uma vez que enquanto a primeira está mais voltada para soluções técnicas, enfatizando mais os aspectos instrumentais da gestão, focando na eficiência dos aspectos instrumentais da gestão, à segunda é delegada a análise dos impactos da gestão.

Esse distanciamento gera um descompasso entre as dimensões econômico-financeira, relacionada com problemas do âmbito das finanças públicas e investimentos estatais, institucional-administrativa, que abrange problemas de organização tais como a questão da profissionalização do gestor público e todas as suas funções e a dimensão sócio-política, voltada para compreensão dos problemas relacionados às relações entre Estado e sociedade. Diante dessa dificuldade, a dimensão sociopolítica fica em segundo plano, gerando como

consequência dificuldades para a realização de uma gestão pública democrática (Paes de Paula, 2005).

De acordo com Paes de Paula (2005), Especificamente no Brasil, a partir da década de 1990, observa-se a tendência de o Estado tentar adotar uma gestão cada vez mais eficiente, voltada para resultados ditos sustentáveis, ao mesmo tempo em que se espera que os modelos de gestão pública sejam inovadores e adequados às demandas da sociedade. A autora ainda observa que os paradigmas da administração gerencial se instauraram como modelo de gestão predominante nas principais esferas públicas do país, destacando uma filosofia de mercado, nem sempre a mais adequada. Isso, muitas vezes, ocorre sob a justificativa de que a administração pública no Brasil vem sendo pensada e reformulada com o objetivo de propiciar à sociedade a prestação de serviços de qualidade, com eficiência e eficácia. Assim, ao analisar os modelos de gestão pública, chamados de gerencial e societal, Paes de Paula (2005) apresenta os limites e pontos positivos de cada um deles.

Ao questionar o caráter inovador e democrático da nova administração pública, a autora discute alternativas de investigação que apontaram para a construção de uma gestão pública democrática. A autora conclui que a administração pública gerencial mantém a dicotomia entre política e administração, uma vez que a dinâmica administrativa reproduz a lógica centralizadora das relações e poder, restringindo o acesso dos cidadãos ao processo decisório.

A autora fez a análise identificando algumas variáveis para a compreensão do funcionamento de cada uma das vertentes, conforme por ser observado no quadro 1.

QUADRO 1

Comparativo Administração Pública Gerencial e Societal

VARIÁVEL	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA GERENCIAL	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA SOCIETAL
Origem	Movimento internacional pela reforma do Estado, que se iniciou nos anos 1980 e se baseia principalmente nos modelos inglês e estadunidense	Movimentos sociais brasileiros, que tiveram início nos anos 1960 e desdobramentos nas três décadas seguintes.
Projeto Político	Enfatiza a eficiência administrativa e se baseia no ajuste estrutural, nas recomendações dos organismos multilaterais internacionais e no movimento gerencialista	Enfatiza a participação social e procura estruturar um projeto político que repense o modelo de desenvolvimento brasileiro, a estrutura do aparelho de Estado e o paradigma de gestão.
Dimensões Estruturais enfatizadas na gestão	Dimensões econômico-financeira e institucional-administrativa	Dimensão sociopolítica
Organização administrativa do aparelho do Estado	Separação entre as atividades exclusivas e não exclusivas do Estado nos três níveis governamentais.	Não tem uma proposta para a organização do aparelho de Estado e enfatiza iniciativas locais de organização e gestão pública.
Abertura das instituições políticas à participação social	Participativo no nível do discurso, mas centralizador no que se refere ao processos decisório, à organização das instituições políticas e à construção de canais de participação popular	Participativo no nível das instituições, enfatizando a elaboração de estruturas e canais que viabilizem a participação popular
Abordagem de gestão	Gerencialismo: enfatiza a adaptação das recomendações	Gestão social: enfatiza a elaboração de experiências de gestão focalizadas nas demandas

gerencialistas para o setor público	do público-alvo, incluindo questões culturais e participativas.
--	---

Fonte: Paes de Paula (2005, p. 175)

A análise comparativa realizada por Paes de Paula (2005) dos modelos mostra que cada uma das vertentes ocupa um dos extremos do debate, refletindo a clássica dicotomia entre política e administração. Outro aspecto é que a vertente societal não tem propostas acabadas para as dimensões econômico-financeiras e institucional-administrativa, cuja ausência contribui para a permanência da proposta gerencial.

O que se observa é que a vertente societal também tenta realizar uma mudança na formação e atuação da burocracia pública. Nesse sentido, Schwartzman (1997) pondera que a emergência da dimensão sociopolítica da gestão trouxe para a discussão quem estaria qualificado para realizar as tarefas relacionadas com os problemas sociais tais como saúde e educação. Essa questão se insere na problemática sobre formação e semiformação que será discutida mais adiante.

Paes de Paula (2010) ressalta que a administração pública societal demanda o princípio de um planejamento e organização orientados pela dimensão sociopolítica, na qual os direitos de cidadania e participação irão estabelecer as diretrizes que guiarão as dimensões econômico-financeiro e institucional-administrativa, ainda que estas não sejam estanques.

Essa forma de tratar a administração pública societal significa superar o paradigma econômico que vem norteando a dimensão econômico-financeira da gestão pública, permitindo o que o paradigma paraeconômico de Guerreiro Ramos (1981) tenha espaço. Apesar de outros autores não acreditarem na possibilidade de convivência entre as lógicas capitalista e solidária, discussão ideológica que não será aqui abordada, o autor acreditava na possibilidade de convivência dessas dimensões, sugerindo um balanceamento que desloque a balança do privado para o público e do economicismo para a solidariedade. Independente da crença, o importante é ressaltar que colocar a administração pública societal em prática significa uma alteração nas prioridades econômico-financeiras, engendrada por uma democracia deliberativa e participativa (Paes de Paula, 2010).

Neste contexto, considera-se a gestão social de acordo formulação proposta por Tenório (2008, p. 54-55), quando revisitou o conceito:

[...] o nosso (re)visitar foi para acentuar que o conceito de gestão social não está atrelado às especificidades de políticas públicas direcionadas a questões de carência social ou de gestão de organizações do denominado terceiro setor mas, também, para identificá-lo como um uma possibilidade de gestão democrática onde o imperativo categórico não é o apenas o eleitor e/ou contribuinte, mas sim o cidadão deliberativo; não é só a economia de mercado, mas também a economia social; não é só o cálculo utilitário, mas o consenso solidário; não é o assalariado como mercadoria, mas o trabalhador como sujeito; não é somente a produção como valor de troca, mas, igualmente como valor de uso; não é tão-somente a responsabilidade técnica mas, além disso, a responsabilidade social; não é a res privada, mas sim a res pública; não é o monólogo mas, ao contrário, o diálogo.

Tenório (2008) desenvolve o que significa a dialogicidade associada à democracia deliberativa, apontando para a noção de que as decisões precisam ter origem em processos dialógicos, orientados pelo princípio da inclusão, pluralismo, igualdade participativa e autonomia. Paes de Paula (2010) reforça que é preciso focalizar a articulação entre as dimensões institucional-administrativa e sociopolítica, não apenas nos novos arranjos institucionais e na participação cidadã no processo decisório, mas também tratar da gestão pública propriamente dita, no que tange ao planejamento, organização e controle das atividades governamentais voltadas para a geração de resultados. Assim, a nova perspectiva político-institucional significa desenhar novas formas de administrar, de forma autêntica, que envolve servidores públicos, gerentes públicos e cidadãos.

Diante de todo o exposto, reforça-se a busca por um valor a priori que não seja o da relação causa e efeito, mas sim o da consciência, emancipação. Este é um contexto no qual a viabilidade de uma gestão democrática pressupõe a necessidade de pessoas formadas.

Smith (2003) afirma que os gestores dos governos têm uma dupla preocupação: tanto com os desejos da população quanto com o componente político do processo, uma vez que os superiores políticos têm muita preocupação com a reeleição e manutenção de um projeto de poder. Ou seja, o processo de aprendizagem do gestor público perpassa diversas esferas, pois é preciso prepará-lo para ser adequado do ponto de vista técnico e comportamental, reconhecendo que o componente político é igualmente importante.

Na seção seguinte discute-se a formação e a semiformação no sentido frankfurtiano.

O SENTIDO DA FORMAÇÃO PARA THEODOR ADORNO

Como a educação se vincula à teoria crítica com uma tentativa de conceber o sujeito como resultado de uma interação com a realidade social, mais do que buscar uma proposta pedagógica na teoria crítica, cabe aqui apreendê-la globalmente como abordagem formativa, educacional, da sociedade contemporânea (Maar, 1994). O conceito de formação desenvolvido pelos frankfurtianos, principalmente por Adorno, aparece nos diversos artigos que compõem a coletânea Educação e Emancipação. Em alguns desses textos, tais como Educação para que? e A Educação pós Auschwitz, Adorno (1995), ao fazer distinção entre semiformação e formação, desvela o sentido do que vem a ser a formação.

Segundo Cohn (1986), de acordo com Adorno, a formação só teria pleno sentido como educação para a autorreflexão crítica. Percebe, pois, que para Adorno (1995), a educação/formação cultural só tem sentido se for para buscar autonomia, a autodeterminação kantiana, que permite ao homem enquanto sábio fazer uso público de sua razão, superando os

limites trazidos pela barbárie, pela semicultura. Assim, a educação é antes de tudo esclarecimento.

É diante do que Adorno vivenciou, que ele afirma que todo processo educacional deve sempre pensar em Auschwitz, pois a barbárie mostra que ela se desenvolve quando todos os processos de formação desenvolvidos fracassam (Ramos de Oliveira, 1992). A barbárie des-educa, de-forma, por isso é preciso re-educar, e re-educar ou formar significa desbarbarizar.

Uma das formas identificadas por Zuin (1992) para a desbarbarização é a passagem do não-ciente para o ciente, o que significa sair de uma dimensão de ignorância para o conhecimento pelo esclarecimento crítico. Por isso que para Adorno (1995), a educação tem uma importância essencial na questão da formação das gerações atuais que se guiam pela razão, mas sempre buscando autonomia, emancipação. Por isso quando Adorno (1995) responde a pergunta “Educação para quê?”, ele diz “para a produção de uma consciência verdadeira”, e em algumas oportunidades utiliza a palavra *Mündigkeit* que significa voz ativa, falar pela própria boca, adquirir a maioria kantiana. O uso autônomo da razão para Kant (1774) é a *Mündigkeit* de Adorno.

Adorno (1995) entende educação/formação não como modelagem de pessoas, pois não se pode modelá-las a partir do exterior, nem tampouco a mera transmissão de conhecimentos. Para ele, esse conceito está associado à produção de uma consciência verdadeira. Isso porque para que uma democracia funcione conforme seu conceito, ela precisa de pessoas emancipadas. Ao remeter a Kant, Adorno associa emancipação ao conceito de esclarecimento desse filósofo, ou seja, “servir-se do entendimento sem a orientação de outrem” (Adorno, 1995, p. 169).

Nesse sentido, Adorno (1995) afirma que o conceito de emancipação é além de abstrato, relacionado a uma lógica dialética: adaptação e resistência. Ao mesmo tempo em que a educação seria impotente se ignorasse o objetivo de preparar o homem para se orientar no mundo, ela também seria questionável se produzisse nada além de pessoas ajustadas à realidade. Ou seja, ao mesmo tempo em que o homem precisa se adaptar para que consiga orientar-se no mundo, ele não se pode perder sua individualidade em um conformismo uniformizador.

Adorno (1995) afirma que os sistemas formativos deveriam desempenhar dois papéis: o social, na medida em que preparam o participante para se integrar e adaptar à sociedade e aos paradigmas exigidos, e o individual, que permitiria a ele desenvolver a autorreflexão, evitando formar apenas *well-adjusted people*. Ou seja, o papel da educação/formação não seria apenas o de promover a adaptação, mas também de permitir ao participante desenvolver a resistência.

Assim, Maar (1994) afirma que a formação imanente está para a educação crítica como a crítica imanente está para a teoria crítica, sendo seu momento constitutivo essencial o negativo, no sentido da recusa do padrão externo, da condução

exterior, do *Leitbild* (ideia guia). Entretanto, a dialética da emancipação é preciso ser apreendida como contraditória e complementar, na medida em que o sujeito na relação com a realidade precisa de adaptar, ao mesmo tempo em que não se restringe a essa limitação. Ou seja, adapta-se e resiste-se em relação à imposição da realidade como algo meramente exterior, quando não apreendida em uma relação de experiência para o sujeito.

A experiência adquire importância para a superação da alienação do indivíduo. Adorno (1995) ressalta que apesar de a racionalidade ser entendida como capacidade formal de pensar é, na realidade, uma limitação da inteligência. O sentido mais profundo da consciência não está apenas no desenvolvimento lógico-formal, ao contrário, ele só é possível por meio da capacidade de fazer experiências. É justamente essa capacidade que aumenta o nível de reflexão. Entretanto, é preciso deixar claro que o sentido da experiência só se torna ato de formação, quando ultrapassa a simples repetição. Por isso é que Maar (1995), tendo como referência o processo de formação em Adorno, enfatiza que a experiência como ato de emancipação ocorre quando permite ao sujeito o confronto entre realidade e conceito, o que leva à reflexão e à autonomia de pensamento.

Nesse momento, fica clara a maneira pela qual o tema educação/formação se vincula à gestão social: trata-se de uma tentativa de conceber o sujeito como resultado de uma interação com a realidade social, ou seja, trata-se de uma educação ou formação política (Maar, 1994). A crítica imanente da dialética negativa (Adorno, 2009) deve também estar presente na formação não apenas dos gestores públicos, mas de todos, pois enquanto é parâmetro da educação, buscando uma consciência verdadeira, apreende-se que a verdade é também condicionada temporalmente, justamente pelo fato de ela ser também produzida. Maar (1995), citando Adorno, considera a reflexão educacional como uma focalização político social, ou seja, uma educação política

Apesar da importância da questão política na educação, Adorno (1996) ressalta que, em sociedades altamente industrializadas, como a do capitalismo tardio, a formação está ligada à formação para o trabalho, este na sua forma de mercadoria. E quando não se tem a autorreflexão, não se pode falar de formação, mas sim de semiformação. Esse conceito elaborado pelo autor refere-se justamente à incapacidade de o homem ter uma autorreflexão crítica, sendo inclusive não consciente dessa semiformação. É nesse sentido que a racionalidade instrumental que permeia a cadeia produtiva, chegando à área de educação, impõe ao sujeito a necessidade de adaptação para que se integre ao processo. Entretanto, essa integração significa em alguns casos uma perda da capacidade crítica e de reflexão, necessárias à emancipação.

Diante de todo o exposto, cabe, conforme o próprio Adorno esclarece em sua dialética negativa, confrontar o conceito pelo próprio conceito. Para esclarecer o sentido da formação, a partir de tudo o que foi colocado sobre adaptação e resistência, iremos

agora resgatar as palavras em alemão que descrevem o que foi dito: *Bildung e Halbbildung*.

Ramos de Oliveira (1998), para explicar o sentido de *Bildung*, resgata em Benjamim, outros dois termos por ele utilizados *Erlebnis e Erfahrung*. O primeiro reflete uma pessoa que passa pela vida como um expectador, como alguém que apenas reage a estímulos, como alguém que apenas passa o tempo. Já o segundo termo está relacionado a alguém que exerce um grau de reação consciente, que modifica, que altera, ou seja, capaz de viver a experiência formativa, sentir e se expressar, e não simplesmente colecionar fatos sobrepostos.

Assim, *Bildung* refere-se à autonomia e adaptação, revelando a tensão entre a liberdade do sujeito e sua necessidade de configurar-se à vida real (Pucci, 1998). Essa tensão fica mais clara quando se entende o conceito de *Das Bild*, ou no português imagem, figura. O que traduzimos como formação, vem na realidade, de imagem. Isso significa que é algo interno, a imagem no interior do sujeito, é a abstração que ele faz, é a figura que ele memoriza. É nesse sentido, que a formação não é algo externo, fora, mas algo interno, uma vez que a imagem está no interior do sujeito e por mais que se queira moldá-lo, não se é possível criar uma imagem de fora para dentro, apenas de dentro para fora, até mesmo por limitações cognitivas.

Por essa razão, falar de formação (*Bildung*) pressupõe algo interno, que está no sujeito e não fora dele. Caso contrário, não se tem uma formação efetiva, mas uma *Halbbildung*, que significa metade de formação, ou como foi traduzido semiformação. *Halb* significa meio, metade. Isso porque se o sujeito não consegue ele próprio internalizar o conceito, criar sua própria imagem, seu próprio entendimento, a formação não se efetiva de uma maneira completa. Tem-se pela metade, uma vez que ele será capaz apenas de reproduzir aquilo que aprendeu de fora. Nesse sentido é que a *Halbbildung* é entendida como semiformação, apenas como a capacidade do sujeito de se adaptar, pois ele só entendeu o conceito por fora, e não por dentro, que é o momento do efetivo conhecimento e sua capacidade de autonomia.

Quando o entendimento vem de fora, com uma imagem (*Bild*) externa, o momento da formação é mera reprodução, pois não foi internalizado. Você reproduz neste caso, a imagem do outro e não sua própria, ou seja, não tem autonomia. Como a figura veio de fora para dentro, não se cria no interior do sujeito a contradição necessária para a resistência e realização do projeto cultural, presente, de acordo com os frankfurtianos.

Offe (1990) citando Adorno faz uma diferenciação entre semiformação e ignorância. Essa última ocorre quando se tem o desconhecimento do sujeito sobre determinada questão. Ou seja, há algo a ser conhecido. A *Halbbildung*, entretanto, chega a dar a impressão de uma formação, os sujeitos têm a impressão de que conhecem o que há para ser conhecido e, ao achar que já o sabem, perdem a curiosidade sobre o real. Assim, enquanto a ignorância está ligada ao desconhecimento, a semiformação está associada à deformação da realidade, que se apresenta como

única possibilidade. E nesse sentido, o semiexperimentado torna o inimigo mortal da formação (Adorno, 1995).

O que ocorre é que a deformação das consciências acaba inibindo a capacidade das pessoas de fazerem experiências, o que faz com que as pessoas se adaptem cada vez mais de forma conformada. Assim, a semiformação fabrica sujeitos alienados, aumenta o potencial de ajuste sem consciência. Como Adorno (1995) denominou, fabrica *well adjusted people*, tipos próprios da sociedade administrada.

O problema é que para que a experiência formativa, que segundo Adorno (1995) é a possibilidade do sujeito de adquirir um juízo independente e autônomo a respeito de algo, aconteça, é necessário tempo de mediação e continuidade, o que é oposto ao imediatismo e fragmentação da realidade formal coisificada pela indústria cultural (Maar, 1995). Giroux (1997) lembra que a inaptidão à experiência formativa é reforçada pelos sistemas formais e informais de avaliação nas escolas, de modo que não são apenas os sistemas de avaliação que reforçam o comportamento obediente e padronizado, mas também pelo entendimento em si do papel da escola, que é vista como instituição para formação de mão de obra para o sistema capitalista. É nesse sentido que Maar (1995) conclui que a crise do processo formativo é inevitável na dinâmica atual do processo produtivo.

Segundo Adorno (1995), o defeito mais grave com que se defronta atualmente não é nem mais a inaptidão dos homens à experiência, mas o fato de as pessoas chegarem ao ponto de rejeitarem a formação (não a semiformação). Talvez por não visualizarem uma saída ou por temerem o risco de se emancipar em uma sociedade cuja maioria é conformada, as pessoas passam a odiar o que é diferenciado, o que não é moldado, sob o risco disso dificultar sua "orientação existencial" e serem excluídas.

Isso significa que a formação só se efetiva, na medida em que não apenas promove a adaptação, mas também a resistência. Para Adorno (1995), a educação não pode ser vista como modelagem de pessoas, mesmo porque não se pode modelá-las a partir do exterior. É nesse sentido que falar de formação para o administrador público torna-se importante, pois para que uma democracia funcione conforme seu conceito deliberativo e participativo, ela precisa de pessoas emancipadas. E emancipação pressupõe uma lógica dialética: adaptação e resistência. A educação não pode ignorar o objetivo de preparar o homem para se orientar no mundo, senão seria impotente. Ao mesmo tempo, seria questionável se ela apenas produzisse pessoas ajustadas, o que seria o mesmo que reproduzir robôs sem autonomia, facilmente substituíveis em caso de falhas.

O que se percebe nos frankfurtianos, em especial Adorno (1995), é que experiência pode auxiliar na superação da alienação do indivíduo. Assim, o sentido mais profundo da consciência não está apenas no desenvolvimento lógico-formal, ao contrário ele só é possível por meio da capacidade de fazer experiências. Experiências genuínas, únicas, não repetitivas, pois

essas aumentam o nível de reflexão. Experiências repetidas são fruto da indústria cultural e são apenas mecanismos de reprodução, não sendo então consideradas como formas de se chegar ao esclarecimento.

CONFRONTANDO A *BILDUNG* E A GESTÃO SOCIAL: Algumas Reflexões e Caminhos

Diante do exposto anteriormente, conclui-se que a gestão social só poderá ser efetivada se tivermos pessoas formadas, no sentido adorniano. Dessa forma, o foco de qualquer processo na gestão pública, especialmente na área de recursos humanos deveria ser a formação do gestor, no sentido adorniano, caso o objetivo seja preparar os gestores públicos para efetivarem uma gestão social. Nesse sentido, a partir da análise realizada, cabem algumas reflexões sobre possibilidades para que uma *Bildung* aconteça. Reforça-se que não se busca explicitar o como, mas apenas de refletir sobre alguns caminhos possíveis.

A história do sujeito está voltada à *Bildung*, de modo que é importante levá-la em consideração em qualquer processo de desenvolvimento do gestor. O objetivo é analisar como ocorre o processo de construção do saber. Isso porque também a formação tem como pressuposto a experiência. Ou seja, a história de vida está em consonância com o sentido de formação que se busca pois a experiência do sujeito advém da história de vida. Assim, ainda que existam diferentes metodologias sobre história de vida, o essencial aqui é entender sua importância.

Apesar de centrado apenas em estudos sobre professores e processo de ensino-aprendizagem, não necessariamente a avaliação de gestores, pesquisas realizadas sobre a história de vida de professores vem sendo desenvolvidas por Huberman (1992), Goodson (1992) e Nóvoa (1992), entre outros, e consideram a riqueza de experiências que surgem quando tais profissionais realizam uma reflexão sobre seus saberes. Gonçalves (1996) ao analisar percurso profissional, julga que este é o resultado da ação de três processos de desenvolvimento: o pessoal, o da profissionalização e o da socialização profissional.

O objetivo de resgatar o processo é analisar a história de vida do gestor, sua trajetória profissional e pessoal e verificar quais pontos de tal trajetória podem apresentar significações importantes para a sua formação (*Bildung*). Importante ressaltar que nosso objetivo não é "[...] realizar generalizações, mas oferecer elementos para leitura etnográfica de cada caso" (Mizukami, 1996, p.89). Conforme aponta Goodson (1992), os acontecimentos da vida particular influenciam a vida profissional, da mesma forma que os acontecimentos advindos da profissão têm forte influência em sua vida pessoal.

A história de vida permite ilustrar cenários sociais, reinserindo o indivíduo no social e na história, captando como ele faz sua história, modela a sociedade e como é moldado por ela, analisando as experiências pessoais e descobrindo os pontos de vista e a participação nesses acontecimentos (Becker, 1987). Para Camargo (1984) e (1983), essa técnica também envolve

entender as formas pelas quais os indivíduos explicam os atos e comportamentos, consideram suas vidas e os segmentos específicos do mundo social, considerando que o sujeito cria o seu mundo por meio de uma rede de tipificações.

Na perspectiva de Marre (1991) a história de vida tem com o objetivo de reconstruir uma experiência humana vivida em um grupo e de tendência universal a partir da totalidade sintética, que é o discurso específico de um indivíduo. Além disso, a abordagem de Marre (1991) pressupõe um levantamento de dados familiares que, ainda que seja um tema delicado, compõe o entendimento da complexidade da trajetória do sujeito. Para abarcar essa ideia, é importante também que seja considerada a ideia de mosaico de Becker (1987), no qual cada narrativa é considerada uma peça do quebra-cabeça que, ao ser adicionada, tem a função de permitir entender o todo.

É valioso o entendimento do processo por meio do qual o próprio sujeito reconstrói as suas experiências ao longo de sua trajetória profissional, tentando evidenciar aspectos que interferem em seu comportamento, em sua forma de agir. Assim, reforça-se a relevância da existência de uma relação de igualdade substancial entre aquele que "ensina" ou "avalia" o gestor e o entrevistado, para que não haja subordinação de discurso. Ao contrário, aquele que "ensina" ou "avalia", é também o que "aprende" ou é "avaliado", pois na relação, está presente o tempo todo a dialética processual.

Essa forma de entendimento da formação do gestor, pressupõe a não utilização de nenhum instrumento como algo punitivo. Isso porque a punição gera medo e perda de autenticidade. Por isso, advoga-se que em entrevistas por competência, onde a relação entrevistador entrevistado fica latente, a dinâmica da autenticidade se perde, perdendo-se, pois, o momento da *Bildung*. Assim, só se conseguirá estabelecer um espaço de autenticidade, se não houver medo por parte do entrevistado de que alguma punição ocorrerá. Se isso acontecer, a veracidade e autenticidade necessárias não mais existirão. Ao contrário reforça o caráter instrumental, punitivo e, logo, semiformativo.

Para finalizar, acredita-se na importância de o gestor ser reflexivo, não dogmático, não deixar transformar a ganância em arte, como lembra Mintzberg (2010), não utilizar técnicas da moda sem refletir, não imitar estratégias alheias, não seguir o alvoroço da "liderança", mas sim apenas o bom e velho juízo. Lembrando que isso só é possível quando se trata de pessoas formadas (*Bildung*), pois apenas assim o gestor é capaz de, efetivamente, ser emancipado, falar por si e para o mundo e impactar a gestão pública de forma efetivamente social, voltada para o fim, e não para os meios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se com este artigo contrapor a noção de semiformação com a de formação no sentido adorniano e refletir teoricamente sobre a possibilidade de a gestão social ser efetivada por meio de pessoas semiformadas ou formadas.

Reforçamos durante todo o percurso que para que a gestão social seja colocada em prática, antes de mais nada é preciso que os gestores estejam aptos a praticá-la. Afinal, quem toma a decisão não é a organização, mas as pessoas que ali estão. Os processos de recursos humanos, nesta perspectiva, precisam ser repensados. Em todos os seus itens, é importante garantir a participação dos envolvidos, permitindo que os sujeitos exponham seus pontos de vista para, coletivamente, decidirem sobre o que deve ser feito. Estas redefinições valem para diferentes níveis e funções.

O campo e a análise teórica nos mostraram a importância de se refletir sobre essas questões, de forma a se pensar pressupostos que levem os gestores públicos a atuarem como agentes de uma gestão social. A gestão social, ao demandar uma participação efetiva dos envolvidos, faz com que tenhamos que entender a gestão de uma nova forma, de uma maneira autêntica como afirma Lapierre (2005) e não como ciência (Mintzberg, 2010; Aktouf, 1996). Lapierre (2005) já dizia que a subjetividade e a intersubjetividade são partes integrantes do “real e do objetivo” no que tange às pessoas.

Para o gestor público assumir uma postura voltada para o social, é indispensável uma compreensão da complexidade das pessoas e das organizações, e isso só é possível de ser feito se for via sua experiência autêntica, o que corrobora com o sentido de *Bildung* de Adorno. Trata-se de uma ação enriquecida por meio da reflexão.

Reforçamos que de nada vale ter momentos formativos condizentes com uma prática emancipada, se o processo como um todo leva o sujeito à adaptação. Especialmente as políticas de RH quando voltadas para adaptação, ou adequação, formatação do gestor, mesmo que com um discurso que privilegia o processual, corroboram com a perspectiva instrumental, ou de semiformação. Isso mostra a importância de formar o gestor em uma perspectiva emancipatória. Para se chegar ao processual, à prática, seria importante refletir sobre o referencial a partir do qual os programas de capacitação, por exemplo, são construídos.

Ainda que se defenda aqui uma gestão social, e gostaríamos de ter uma fórmula mágica para desenvolver os gestores públicos dentro dos pressupostos estabelecidos, nos vemos obrigadas a dizer que esse tipo de gestão não admite um modelo fechado e nem um enfoque prescritivo.

Conforme lembra Paes de Paula (2010), seria mais fácil para os gestores públicos colocar à disposição um manual de administração pública societal. Porém, produzir um modelo assim seria simplesmente contrariar toda sua lógica. Assim, não há como estabelecer de antemão métodos de organização e gerenciamento no sentido tradicional, visto que se trata de uma construção social contínua e inacabada. O que há são alguns parâmetros e ideias orientadoras, cuja edificação é um processo sempre inacabado e em construção. Acreditamos que quanto mais os gestores públicos estiverem formados para assumir os

diferentes desafios, melhor será o resultado de seu trabalho na sociedade.

Finalmente, a partir da reflexão, observamos que para realizar uma gestão social, o gestor público deve saber gerir de forma relacional, ser autêntico, aceitar ser ele mesmo diante dos outros, dando a si o direito de pensar diferente. É, enfim, reconhecer o dever de consultar, escutar e admitir erros, de aprender alguma coisa, de recomeçar e de continuar.

Para que a gestão social se efetive, é preciso experimentar nossa autonomia, nossa abertura de espírito com nossos próprios princípios e os dos outros, com nossas crenças e as dos outros; é achar nossa própria maneira de pensar e, assim, “gerir com nosso próprio estilo”. Só assim, teremos uma gestão voltada ao social, na qual os gestores terão capacidade de se indignar diante das atrocidades que cotidianamente acontecem, e diante das quais o silenciamento reflete o alto grau de adaptação ao qual nos acostumamos. É voltar a pensar, a refletir, a aceitar as diferenças; enfim, resgatar o que há de mais humano nos seres humanos.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. W. (1995). *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (2009). *Dialética Negativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Aktouf, O. (1996). *A administração entre a tradição e a renovação*. São Paulo: Atlas.
- Becker, H. (1987). *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec.
- Camargo, A. (1984.) Os usos da História Oral e da História de Vida: Trabalhando com elites políticas. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, 27 (1), 5-28
- Cohn, G. (1986). *Theodor Adorno*. São Paulo: Ática.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gonçalves, M. A. S. (1996). Interdisciplinaridade e educação básica: algumas reflexões introdutórias. In: *Educação Básica e o básico em educação*. Porto Alegre: Sulina.
- Goodson, I. F. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (63-78). Porto: Porto Editora.
- Guerreiro Ramos, A. (1981). *A nova ciência das organizações: uma reconceitualização da riqueza das nações*. Rio de Janeiro: EdFGV.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (31-61). Porto: Porto Editora.
- Jones, G. R. (1983) Life History Methodology. In J. R. Morgan (Ed.), *Beyond Method: Strategies for Social Research* (147-159). California: Sage Publications.
- Kant, I. (1974). *Textos Seletos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lapierre, L. (2005). Gerir é criar. *Revista de Administração de Empresas*, 45 (4), 108-117.
- Maar, W. L. (1994). Educação Crítica, formação cultural e emancipação política na Escola de Frankfurt. In B. Pucci (Org.), *Teoria crítica e educação. A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt* (59-82). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Maar, W. L. (1995). Introdução. In T. W. Adorno, *Educação e emancipação* (11-28). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Marre, J. L. História de Vida e Método Biográfico. *Cadernos de Sociologia*, 3 (3), 89-141.
- Mintzberg, H. (2010). *Managing. Desvendando o dia a dia da gestão*. Porto Alegre: Bookman.
- Mizukami, M. G. N. (1996). Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In A. M. Reali & M. G. Mizukami (Orgs.), *Formação de professores: tendências atuais* (59-94). São Carlos: EdUFSCar.
- Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Offe, C. (1990). Sistema educacional, sistema ocupacional e política de educação: contribuição a determinação das funções sociais do sistema educacional. *Educação e Sociedade*, 11 (35), 9-59.

- Paes de Paula, A. P. (2005). *Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea*. Rio de Janeiro: EdFGV.
- Paes de Paula, A. P. (2010). Por uma nova gestão pública: reinserindo o debate a partir das práticas possíveis. In A. S. Cunha, B. A. Medeiros & L. C. Aquino (Orgs.), *Estado, Instituições e Democracia: República* (505-530). Brasília: IPEA.
- Pucci, B. A. (1998). Teoria da Semicultura e suas contribuições para a Teoria Crítica da Educação. In A. A. S. Zuin, B. Pucci & N. Ramos de Oliveira (Orgs.), *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação* (89-116). Petrópolis, RJ/São Carlos, SP: Vozes/EdUFSCAR.
- Ramos de Oliveira, N. (1992). *Theodor W. Adorno: quatro textos clássicos*. São Carlos: EdUFSCAR.
- Ramos de Oliveira, N. (1998). Reflexões Sobre a Educação Danificada. In A. A. S. Zuin, B. Pucci & N. Ramos de Oliveira (Orgs.), *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação* (p.13-43). Petrópolis, RJ/São Carlos, SP: Vozes/EdUFSCAR.
- Schwartzman, S. (1997). *A Redescoberta da Cultura*. São Paulo: EdUSP/Fapesp.
- Smith, G.S. (2003). Novos desafios para a capacitação de liderança de alto nível na gestão pública e governança em um mundo globalizante. *Revista do Serviço Público*, 54 (2), 99-115.
- Tenório, F. (2008). (Re)visitando o conceito de gestão social. In: J. T. Silva Jr., R. T. Mâsih, A. C. Cançado & P. Schommer (Orgs.), *Gestão Social: práticas em debate, teorias em construção* (37-57). Fortaleza: Imprensa Universitária.
- Watson, T. (2005). Organização e Trabalho em transição: da lógica "sistêmico-controladora" à lógica "processual-relacional". *Revista de Administração de Empresas*, 45 (1), 14-23.
- Zuin, A. A. (1992). *Seduções e Simulacros: Reflexões sobre Indústria Cultural, Reprodução e Resistência em Educação*. São Carlos: EdUFSCAR.

Agradecemos ao apoio do CNPQ e da FAPEMIG.