



A IMPRESCINDIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: Formação Crítica e Administração Pública

Bruno Dias Soares (UNIFAL-MG) - bruno.dias.soares@hotmail.com

Resumo:

Apesar do aumento da acessibilidade a informação e ao conhecimento, nas últimas décadas, a falta de senso crítico tem gerado uma atmosfera de maniqueísmo e alienação. Tal fato é resultado da semiformação, sendo este um modelo de formação baseado apenas no desenvolvimento técnico dos indivíduos, desconsiderando a formação política dos mesmos. O campo de ensino da Administração Pública enfrenta inúmeros desafios, sendo a semiformação um dos mais transversais e complexos. É impensável compreender e gerir o interesse público sem que se abandone a alienação. De tal modo, para que a democracia se consolide e que o interesse público seja o principal norteador das organizações públicas é fundamental que a experiência formativa dos gestores públicos gere emancipação.

Palavras-chave: *Administração Pública, Semiformação, Educação Crítica, Ética.*

Área temática: *GT-20 Estudos Organizacionais e Administração Pública: Um Diálogo Necessário*

SUBMISSÃO DO TRABALHO EM CONSTRUÇÃO – GT 20

1. INTRODUÇÃO

Principal expoente da Escola de Frankfurt, berço da Teoria Crítica, Theodor W. Adorno (1995) preconiza que quando a experiência formativa não é efetiva, a barbárie toma conta da sociedade. Ideia essa, minuciosamente descrita por Lukács (2012) ao apresentar a ontologia do ser social, sob um viés marxista, permitindo constatar que a renúncia à autonomia decorrente do capitalismo produz uma alienação que desumaniza o homem. Bauman (2010), ao analisar a sociedade contemporânea, estabelece críticas ferrenhas ao que ele chama de liquidez da modernidade, no qual se exige tamanha capacidade de adaptação e flexibilidade por parte do indivíduo, que de tão flexível, ele perde-se de si mesmo.

Nunca se teve tanto acesso a tanta informação, como nos tempos atuais, graças à evolução tecnológica. Bauman (2010), no entanto, é bastante ferrenho ao dizer que o enorme fluxo de informações decorrentes da evolução tecnológica e virtual tem causado certo emburrecimento à sociedade, que, por mais que tenha acesso a uma miríade de informações, carece do senso crítico fundamental ao processo de assimilação das mesmas, tornando, este, um campo fértil a discursos sofistas. Tiburi (2015) alerta, diante disso, para o risco de consolidação de uma cultura fundada em um maniqueísmo interpretativo, que extingue o diálogo e torna os indivíduos cada vez mais fechados em suas verdades absolutas, o que, em último grau, abre portas para o fascismo.

Mészáros (2011) chama a atenção para o fato de que vivemos em uma época onde as contradições capitalistas estão se tornando cada vez mais irreparáveis e, ao explicar sobre a educação, o mesmo autor (2005) postula que somente por meio de mudanças na essência da educação é que este fato pode se tornar percebido. Neste sentido, Gramsci (JESUS, 1979) acredita que o homem, em todo momento, exerce intervenções intelectuais sobre a realidade, podendo contribuir para a reprodução ou para a manutenção do sistema de ideias vigente.

Segundo Assis e Paes de Paula (2014), a ótica gerencial adotada pela administração pública tem tornado a experiência formativa do administrador público cada vez mais profissionalizante e menos emancipatória, o que compromete sua atuação

profissional, assim como a atuação do Estado diante do interesse coletivo. Salm e Menegasso (2012) defendem que só é possível construir o bem comum, por meio de uma experiência formativa política emancipatória, e Zwick (2015) corrobora esta ideia ao defender que uma experiência formativa incompleta e mecanicista resulta em uma gestão pública danificada.

Diante de toda essa problemática, o objetivo desse trabalho é realizar uma revisão teórica acerca das relações entre a Teoria da Semiformação e o Campo de Públicas. Para tal, este trabalho estrutura-se em cinco sessões: (i) esta própria sessão que realiza uma introdução o tema, (ii) uma sessão dedicada a explanação da trajetória dos cursos de AP, (iii) uma revisão sobre a Educação Crítica e sua relação com a ética, seguida de (iv) uma discussão acerca da importância da mesma na formação de administradores públicos e, finalmente, (v) as considerações finais.

2. A TRAJETÓRIA DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA.

O processo de compreensão da realidade vai além do conhecimento factual, o que requer do indivíduo um esforço no sentido de compreender o contexto gerador dos fatos e de sua essência (GOLDMANN, 1979). Este exercício, segundo Comparato (2003), requer um resgate crítico do processo histórico que envolve os fatos, pois, conforme completa Fadul e Silva (2009), na complexidade do campo social, toda teoria que nasce é proveniente de um contexto sociopolítico e temporal. Sendo assim, para analisar um campo do conhecimento é necessário resgatar sua história.

Segundo Fischer (1994), a primeira discussão acerca da necessidade do ensino superior em AP deu-se ainda durante o período imperial, no entanto, a concepção de que esta formação era semelhante às Ciências Jurídicas fez com que o curso não progredisse, tendo havido apenas propostas no sentido de alterar o currículo dos cursos de Direito, permitindo a adoção de conteúdos voltados para a AP, contudo, tais mudanças não foram aprovadas.

No entanto, o advento do Estado administrativo na década de 1930 por meio da reforma administrativa fez com que se suscitasse servidores suficientemente profissionalizados para efetivar tais mudanças. Com o intuito de catalisar os esforços do governo neste sentido foi criado, em 1938, o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) focado na gestão de pessoas e na meritocracia (FISCHER, 1994) e na

difusão do ideário da Gerência Científica e do modelo burocrático weberiano, como forma de modernização do Estado (NICOLINI, 2003). Por conseguinte, aos poucos a AP foi se desprendendo das Ciências Jurídicas e adquirindo caráter de áreas pertencentes ao *management* (COELHO, NICOLINI, 2013), de modo a ocorrer, segundo Nicolini e Fischer (2007) a transição paradigmática apresentada por Keynert (1994) onde a AP deixa de ser concebida como uma ciência jurídica, passando a ser uma ciência administrativa.

O DASP não era apenas um ambiente de formação em AP, mas também o principal centro de discussões, referência na difusão da temática, por meio da Revista do Serviço Público (RSP), além de ser um canal de intercâmbio, por meio da cooperação técnica com outros países e um centro de estudos e assessoramento do processo de reforma do estado (NICOLINI, FISCHER, 2007). Apesar de ter criado a carreira de técnico em administração e de ter implantado um programa de treinamento e desenvolvimento para a AP do país (FISCHER, 2013), o DASP não foi efetivo em criar uma estrutura acadêmica para o ensino da AP (COELHO, NICOLINI, 2013). Contudo, ainda sob a égide da profissionalização, em 1944, técnicos do DASP criaram a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e alguns anos depois, em 1952 a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAPE) ligada à FGV instituiu o primeiro curso de AP da América Latina (KEYNERT, 1984), fazendo então que a AP fosse sistematizada e institucionalizada enquanto graduação (COELHO, NICOLINI, 2013)

Em 1954 foi criado o primeiro curso de AE, também ligado a FGV, na Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP). De tal maneira, a FGV se tornou o berço dos cursos de AP e AE e a idealizadora do modelo de curso a ser disseminado por centenas de instituições espalhadas por todo país, na década seguinte (FISCHER, 1984). Ainda segundo a autora, o desenvolvimento de ambos cursos foi catalisado por projetos de cooperação técnica entre universidades brasileiras e estadunidenses, e também pelo auxílio da Organização das Nações Unidas (ONU) através do Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento que financiava a criação destes cursos. Oliveira e Sauerbronn (2007) acrescentam a este contexto favorável a influência da expansão dos programas de doutoramento e mestrado estadunidense.

Conforme Coelho (2006), nesta época o curso de AP era construído com base na Administração Científica e na concepção de administração para o desenvolvimento,

o que era traduzido nas grades curriculares por meio de disciplinas como: Administração para o Desenvolvimento, Planejamento Governamental e Econômico, Administração de Autarquias e Empresas Públicas, Problemas de Chefia, Administração de Pessoal, Instituições Governamentais Comparadas, Partidos Políticos, Processo Legislativo e Administração Municipal. Sua difusão fora tamanha que dos 31 cursos de Administração existentes no país, na primeira metade da década de 60, dois terços eram de AP (COELHO, 2006).

Neste mesmo período, houve considerável expansão das Escolas de Governo e dos centros de Treinamento e Desenvolvimento (T&D) ligados a esfera pública (COELHO, 2006). Apesar do crescimento do número de cursos, havia grandes desafios a serem superados por esta área em ascensão, discorridos por Nicolini e Fischer (2007), como a inexperiência brasileira, a inexistência de uma comunidade científica, a falta de professores especializados, a precariedade da literatura da área, entre outros problemas.

Na segunda metade desta década o curso de AP foi reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC), a profissão foi regulamentada e os currículos foram ajustados ainda com foco na Administração para o desenvolvimento (COELHO, 2006). Todavia a adoção do currículo mínimo pelo MEC engessou o campo da Administração sob a ótica da AE (SILVA, 2007), diferenciando o curso de AP apenas pelo acréscimo da disciplina de Direito Administrativo e abstraindo todo o conteúdo político do curso (Nicolini e Fischer, 2007). Outrossim, o milagre econômico vivenciado pelo país fomentou a industrialização de forma que os administradores qualificados passaram a ser cada vez mais demandados, o que gerou o *boom* dos cursos de AE (MOTA, 1983)

A abstração das particularidades intrínsecas a AP por parte da adoção do currículo mínimo e a tomada do protagonismo por parte do vertiginoso aumento do número de cursos de AE fizeram com que a AP perdesse sua essência, reforçando um problema que permanece até os dias de hoje: o intrincamento entre AP e AE. Se na década de 1970 a AP havia parado de crescer, na década seguinte ela iniciou um processo de retração, onde até mesmo a EBAP encerrou seu bacharelado em AP (COELHO, 2006).

Tal recrudescimento era resultado de um ambiente de crise econômica, onde o papel e o tamanho do Estado passaram a ser questionados em razão a sua ineficiência,

tornando a carreira de administrador público cada vez menos auspiciosa (GAETANI, 1999). A transição política deu espaço para que a população manifestasse seu descontentamento com os serviços públicos e apresentasse novas demandas, potencializando ainda mais a percepção de ineficiência do Estado, o que culminou em tentativas de reformas que traziam aspectos gerenciais para a esfera pública nestes países onde o Estado era o principal responsável pelo desenvolvimento, o que aumentava ainda mais a sua responsabilidade (SOUZA, 2002). Este ambiente de crise, de mobilização político-social e de reorganização institucional propiciou uma nova transição paradigmática à AP: a falência do estado desenvolvimentista minou o paradigma da AP como Ciência Administrativa, emergindo deste modo o paradigma da AP como Ciência Política (KEINERT, 1994). Segundo Fisher (1984), se outrora a AP foi vista como catalizadora do desenvolvimento, agora, nos anos 1980, ela passou a ser vista como empecilho, tanto no contexto nacional, quanto no exterior.

O modelo burocrático weberiano adotado pela AP até então passou a ser duramente questionado e a ele era direcionada a culpa pela ineficiência estatal. Segundo Fischer e Nicolini (2007), esta resistência fez com que a AP passasse a se espelhar na AE, devido a sua fama de mais eficiente e mais condizente com o estado moderno, de modo que o modelo gerencial foi ganhando forma na década de 90. A reforma gerencial proposta pelo governo tinha como principal enfoque a eficiência e a economicidade no setor público (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1995), com o intuito de responder a duas demandas: a globalização econômica e a avanço tecnológico, por um lado, e o abandono do modelo burocrático por outro (SOUZA, 2002), por meio da adoção de pressupostos tais como a administração por objetivos, avaliação de desempenho, descentralização, autonomia às agências e departamentos, *empowerment* dos servidores, entre outros (ABRÚCIO, 1998). Segundo Nicolini e Fischer (2007), passa-se a exigir então um novo perfil de Administrador Público cujas responsabilidades transcendem ao campo administrativo, adentrando a esfera da responsabilidade política, uma vez que o *empowerment* proveniente deste novo modelo de gestão o coloca também na posição de decisor e não apenas executor das atividades e políticas públicas, formulando agendas, definindo linhas de atuação e distribuição de recursos além das tradicionais competências administrativas. Outra mudança apresentada pelos autores foi o aumento das relações público-privadas, ampliando a esfera pública não-governamental e as

interações entre governo, empresas e terceiro setor, de modo que o espaço e a complexidade da formulação de políticas públicas aumentassem ainda mais.

Em se tratando do currículo dos cursos de Administração, o parecer 433 do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu uma nova proposta curricular, regulamentada pela Resolução nº2/93, onde o currículo mínimo sofria algumas alterações tornando-o um pouco mais flexível, de formação menos técnica e mais generalista, além de criar as habilitações específicas (SILVA, 2007). Entretanto, somente na segunda metade dos anos 1990 é que se começou a discutir uma efetiva mudança nos moldes curriculares, que culminou na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1996). Também em meados dos anos 90, segundo Keinert (1994), em razão à reinvenção do papel do Estado ,por meio da Constituição de 1988, e à adoção de princípios democráticos foi impulsionada a última transição paradigmática estabelecida pela autora, deixando a AP de ser concebida como Ciência Política e passando a se estabelecer, apesar de incipiente e híbrida, como uma área independente e dotada de significação própria: a Administração Pública como Administração Pública.

Todo este processo de discussão envolvendo a reforma gerencial e a onda de privatizações trouxe o campo de públicas novamente para o foco das atenções, entre o final do século passado e o limiar deste novo século (FADUL, SILVA. 2009), fazendo com que se nascesse um novo ciclo no ensino da AP, elevando o número de cursos, a quantidade de trabalhos publicados, assim como a maior utilização das escolas de governo. Amplia-se também o campo de trabalho do AP no setor privado, tanto na esfera da responsabilidade social empresarial, quanto dentro do próprio Estado, que, ao exigir novas competências dos gestores, amplia também seus quadros.

Em decorrência da LDB de 1996, em 2003, por meio do parecer 134/2003 do CNE foram estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Administração (BENCKE;GILIOLI, 2013). Tais diretrizes retiraram a obrigatoriedade das disciplinas, findaram as habilitações e concentraram-se na indicação dos campos do saber imprescindíveis à formação do administrador, de forma que a universidade passou a ter autonomia para se organizar e, conforme sua realidade, criar seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Contudo, o curso de graduação em AP continuou dependente do de AE.

Este novo período de desenvolvimento dos cursos de graduação em AP trouxe para o campo dos debates a questão da independência curricular da mesma e seu desmembramento dos currículos de AE. Após grandes embates envolvendo a oposição por parte do Conselho Federal de Administração e da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ROCHA, 2013), no dia 13 de janeiro de 2014 foram instituídas as Diretrizes Nacionais Curriculares do curso de Graduação em Administração Pública (CNE, 2014). Segundo Pires *et al* (2015), mesmo depois de aprovadas tais diretrizes as instituições contrárias supracitadas continuam impondo barreiras corporativas ao curso, o que demonstra a permanência da acusação que Fischer (1996) fez há quase vinte anos sobre o fato de a AP ser reconhecida como disciplina, mas não como graduação.

O caminho da consolidação da área como campo de ensino é longo e enfrenta inúmeros desafios. Segundo Soares e Oliveira (2015), os principais desafios são: (i) o intrincamento entre AP e AE, (ii) a carência de literatura e de técnicas próprias, (iii) a falta de professores capacitados, (iv) a ausência de identidade do campo, (v) a necessidade de transdisciplinaridade, (vi) a defasagem da conexão com a realidade e com os anseios sociais, (vii) a escassez de conexão entre a teoria e a prática e (viii) a imprescindibilidade de uma formação tecno-política e crítica. Este último desafio é fruto da semiformação e tem relação causal com todos os demais problemas, o que o torna ainda mais complexo, sendo, portanto, objeto de discussão desse trabalho.

3. EDUCAÇÃO CRÍTICA

A ontologia do ser social, apresentada por Lukács (2012), através da análise da obra de Karl Marx, realiza uma radiografia das capacidades cognitivas únicas do homem. Segundo Netto e Braz (2015) é a partir trabalho – processo dialético, deliberado e inerentemente humano de transformação da natureza – que o homem encontra sua realização enquanto ser social. Isso ocorre, segundo eles, em decorrência da capacidade humana de transformar a natureza e ser, ao mesmo tempo, transformado por ela. Este exercício dialético só é propiciado, segundo Marx (1996), por meio da capacidade teleológica humana, que permite ao homem criar em sua mente o resultado de seu trabalho, antes mesmo de realizá-lo, de modo que, ao externalizá-lo, no processo de modificação da natureza, sua concepção também é modificada, uma vez que o resultado imaginado nunca se igualará integralmente ao resultado efetivo do trabalho.

Barroco (2010) discorre que é também através do processo supracitado que o homem se transforma em um ser ético, uma vez que nesse exercício de transformação da natureza ele se autoconstrói, tornando-se produtor e produto de sua própria ação e consciência. Esta é, segundo a autora, a manifestação da práxis humana. No entanto, Lukács (2012) ilustra o modo no qual a práxis humana – a ética – é esmagada pela alienação. Segundo ele, a coisificação das relações sociais, por meio da comercialização da força de trabalho, faz com que o homem não se reconheça mais no resultado do seu trabalho, abnegando a seu processo de autocriação, e gerando a desumanização.

A perda da autonomia faz com que as ações humanas não sejam mais conscientes, racionais e projetivas, de modo que a alienação leva o indivíduo a apenas reproduzir uma realidade já existente (BARROSO, 2010), desprovido de senso crítico. Esse processo de alienação permeia todos os espaços da vida social e é ele um dos principais mecanismos de manutenção do próprio sistema, por meio da consolidação de seu aparato ideológico, que invade, inclusive, o campo da educação (HARVEY, 2005).

Neste sentido, a Teoria da Semiformação, desenvolvida por Adorno (2010), faz parte das análises que o filósofo alemão realiza, à luz da Teoria Crítica, sobre o processo de socialização humana, na qual o autor defende o resgate da autonomia do homem, por meio da educação e da cultura.

Para compreender a Teoria da Semiformação, é importante que se compreenda alguns conceitos apresentados pelo autor.

Segundo Adorno (2010) a experiência formativa plena, denominada por ‘formação’, combina a integração social, por meio da adaptação, assim como a autorreflexão, ou seja, a consciência de si mesmo e de seu papel diante de tudo. Trata-se da combinação indissociável entre conteúdo político e conteúdo técnico, que permite ao indivíduo atuar na vida social, e, ao mesmo tempo, refletir sobre a vida social, contrapondo-se a ela, no sentido de modifica-la, conforme os percepções autônomas de cada consciência.

A ‘semiformação’ – experiência formativa tradicional do sistema capitalista, especialmente em países em desenvolvimento – por sua vez, é uma formação estritamente técnica e profissionalizante, que visa formar apenas força de trabalho, sem que se leve em conta o desenvolvimento crítico do indivíduo, uma vez que a ausência de

crítica é um mecanismo propulsor do próprio sistema (ADORNO, HORKHEIMER, 1985). Uma das grandes mazelas geradas por este tipo de experiência formativa, segundo Maranhão (2010), é que o nível de alienação gerada e reproduzida é tão alto, que o indivíduo passa a acreditar que vivenciou uma experiência formativa plena, eximindo-se de novas experiências.

Nesse sentido, Assis e Paes de Paula (2014) diferenciam a ignorância da semiformação. Segundo elas, a primeira é caracterizada pela ausência do conhecimento, enquanto a segunda caracteriza-se pela crença cega de que se sabe, mesmo na ausência da autonomia do saber, apresentada por Maranhão (2010) no parágrafo anterior. Autonomia, esta, denominada por Adorno e Horkheimer (1985) como ‘esclarecimento’, sendo este o fruto do desencantamento de mundo, no qual o indivíduo se liberta duplamente, tanto da ignorância quanto dos preconceitos.

Adorno e Horkheimer (1985) alertam, além disso, para o fato de que a instrução e a racionalização das coisas não devem ser compreendidas como sinônimo de esclarecimento, uma vez que até mesmo no uso da razão pode haver a alienação, caso o produto da razão não seja compreendido de maneira autônoma e intrínseca, ou seja, de modo a haver uma compreensão que parta da subjetividade do indivíduo para o mundo, e não o contrário.

É necessário, portanto, ‘formação’, e para que ela ocorra a experiência formativa deve promover uma geração de consciência verdadeira e autônoma que possibilite resiliência, porém, não uma resiliência inerte e conformada, mas uma resiliência consciente, ativa e contestadora.

4. EDUCAÇÃO CRÍTICA E ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Ao observar-se a trajetória dos cursos de AP, é notório que o desenvolvimento do campo esteve em todo momento entrelaçado ao desenvolvimento da AE (FISCHER, 1994), o que veio a causar uma série de problemas à primeira. Segundo Coelho (2008), este intrincamento entre as áreas – que não é um problema apenas brasileiro – fez com que a AP adotasse a racionalidade do mercado.

O discurso da neutralidade dos princípios administrativos colaborou no processo de incorporação dos mesmos por parte da AP (KEYNERT, 1994). Segundo

Nicolini e Fisher (2007), nesta tentativa de romper a dicotomia entre o público e o privado, a AP foi suprimida pela AE. Além disso, ao espelhar-se na AE, a AP também herdou suas inúmeras mazelas: segundo Oliveira (2014), a AE tem historicamente negligenciado o aspecto político no processo de formação do administrador, o que gera um profissional alienado, produto da semiformação, problema replicado à AP.

Tal realidade exige ainda mais o desenvolvimento crítico do Administrador Público, uma vez que o próprio campo é intrinsecamente colonizado por uma racionalidade distinta da pública (NICOLINI, 2008; PAES DE PAULA, 2006), o que requer um constante autoquestionamento e, conforme Pereira (2009), uma postura sempre indagatória. Salm e Menegasso (2012) são ainda mais incisivos a respeito da incoerência desta colonização, uma vez que a lógica privada, calcada no lucro, é sustentada por valores individualistas que se contrapõem ao interesse público e são responsáveis por grande parte das crises econômicas, ambientais e políticas que têm-se vivenciado nas últimas décadas.

Neste mesmo sentido, Zwick (2015) defende que haja um processo de desnaturalização acerca dos fundamentos que sustentam o campo de públicas, uma vez que nestes fundamentos residem as principais contradições e os principais problemas da área, contestação consubstanciada por Santos (1987), ao estabelecer uma diferença inexorável entre interesse público e interesse privado e condenar o discurso neutralizador deste paradoxo que é adotado pela gestão pública, que, segundo ele, se torna um plano de fundo para o desenvolvimento de políticas que só beneficiam interesses privados.

Salm e Menegasso (2012) afirmam, ainda, que grande parte dos cursos negligencia a complexidade do campo de públicas, ao focar o ensino apenas nos aspectos técnicos, legais e burocráticos, visando à produtividade e à eficiência e desprezando toda amplitude da produção do bem público, tanto em sua composição, quanto em sua proporção. Coelho (2008) ressalta, ainda, que a esfera pública é um ambiente de profundos conflitos de interesse que exige constantemente competências políticas e técnicas do administrador público. Conforme Souza (2002) estas competências são relacionadas a capacidade de arbitrar, articular e negociar demandas sociais, e só se desenvolvem por meio de conteúdos políticos e críticos. Tais conteúdos devem, inclusive, preponderar sobre os administrativos (SOUZA, 1998). Neste sentido,

Coelho (2008) defende a comunicação entre os conteúdos de política e de administração, posto que os mesmos são interdependentes, algo possível apenas por meio de uma postura crítica.

A polivalência exigida do administrador público e, conseqüentemente, dos cursos de AP só é passível de efetividade se a formação visar despertar o senso crítico do aluno. Para Fischer, Waiandt e Fonseca (2011) a adoção de perspectivas críticas é urgente até mesmo para a superação da crise de relevância da área e para a própria reestruturação da área, pois, conforme Paes de Paula (2005, p. 47) tais perspectivas permitem “*humanizar o management e preservar o caráter crítico das Ciências Sociais*”. Segundo Oliveira e Sauerbronn (2007), apesar de pouco praticadas, tais perspectivas têm gerado resultados positivos. Conforme Paes de Paula e Rodrigues (2006), elas fazem com que os alunos não apenas recebam e assimilem o conhecimento dado, mas exerçam uma postura reflexiva e questionadora diante deles, tornando-se coautores do conhecimento e indivíduos autônomos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contradições do modo de produção capitalista permeiam todas as estruturas sociais, não estando imune a elas a AP, uma vez que o Estado, além ser afetado, é reprodutor direto do sistema, o que ficou muito claro diante da onda de reformas administrativas estruturadas conforme o ideário neoliberal. O intrincamento existente entre a AP e a AE torna a gestão pública ainda mais refém desta ideologia, que é inegavelmente antagônica ao interesse coletivo e construção do bem-público.

Diante da revisão teórica proposta e realizada nesse trabalho, visando a compreensão da relação entre a Teoria da Semiformação e o Campo de Públicas, pode-se constatar que, para que haja o nascimento e a consolidação de uma proposta de formação genuína e coerente com o bem-comum e com a democracia, é imprescindível que haja uma experiência formativa plena, que gere autonomia e senso crítico ao gestor público.

Uma dinâmica de formação que possibilite o aperfeiçoamento ético dos administradores públicos certamente influenciará as estruturas, o funcionamento e a cultura das organizações públicas nas quais os mesmos forem exercer suas profissões, o que produzirá efeitos em toda a sociedade.

Além disso, percebe-se que é papel da AP fomentar uma cultura de formação emancipatória e crítica, uma vez que só pode haver democracia efetiva, se os cidadãos tiverem autonomia de escolha, o que não pode ser garantido apenas pelas vias institucionais de participação, mas só é possibilitado por meio de uma formação que gere a autenticidade da escolha.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: PEREIRA, L. C. B. & SPINK, P.. Reforma do Estado e administração pública gerencial. Rio de Janeiro, FGV, 1998.

ASSIS, L. B. ; PAES DE PAULA, A. P. . Gestão Social e Bildung: Reflexões sobre a Importância da Formação para a Democratização no Setor Público. Administração Pública e Gestão Social , v. 6, p. 57-64, 2014.

ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995

_____. Teoria da Semiformação. In: ZUIN, A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. Campinas: Autores Associados. 2010

_____; HORKHEIMER, M. Dialética do Esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar. 1985

BARROCO, M. L. Ética: fundamentos sócio-históricos. 3.ed. São Paulo: Cortez. 2010.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Construindo o Estado republicano: democracia e reforma da gestão pública. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

COELHO, F. S. Educação superior, formação de administradores e setor público: um estudo sobre o ensino de administração pública – em nível de graduação – no Brasil. 2006. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) - Escola de Administração de São Paulo, Fundação Getulio Vargas. São Paulo, 2006.

COELHO, F. de S.; NICOLINI, A. M. Do auge à retração: análise de um dos estágios de construção do ensino de Administração pública no Brasil (1966-1982). *Organ. Soc.*, Salvador, v. 20, n. 66, p. 403-422, Set. 2013

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Administração Pública. Ministério da Educação. Brasília. 13. Jan. 2014.

FADUL, É. M. C.; SILVA, M. de A. M. da. Limites e possibilidades disciplinares da administração pública e dos estudos organizacionais. *Rev. adm. contemp.*, Curitiba, v. 13, n. 3, p. 351-365, Set. 2009

FISCHER, T. A. O ensino de administração pública no Brasil. Tese (doutorado em administração) — Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1994.

GAETANI, F. O ensino de administração pública no Brasil em um momento de inflexão. *Revista de Serviço Público*, Brasília, ano 50, n. 4, p. 92-120, out-dez 1999.

GOLDMANN, L. *Dialética e cultura*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

HARVEY, D. *O Neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola. 2005

JESUS, Antônio Tavares de. *Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci*. São Paulo: Cortez, 1989.

KEINERT, T. M. M. Os Paradigmas da Administração Pública no Brasil (1900-92). *Revista de Administração de Empresas*, v. 34, n. 3, maio-jun, 1994.

LUKÁCS, G. *Para uma Ontologia do Ser Social*. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARANHÃO, C. M. S. A. *Indústria cultural e semiformação: análise curricular da formação dos administradores (tese)*. Belo Horizonte: UFMG. 2010

MARX, K. *O Capital*. São Paulo: Nova Cultural. 1996

MÉSZÁROS, I. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo Editorial. 2011.

MOTTA, F. C. P. A Questão da Formação do Administrador. RAE- Revista de Administração de Empresas, v. 23, n. 4, out-dez, 1983.

NETTO, J. P. BRAZ, M. Economia Política: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez.2015

NICOLINI, A. M. A Escola Nacional de Administração Pública: uma universidade corporativa do Estado brasileiro? In: XII CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, Buenos Aires, Argentina, 4-7 nov. 2008.

NICOLINI, A. M., FISCHER, T. M. D. (2007, setembro). Trajetória e tendências do ensino de administração pública no Brasil: a hora e a vez do dirigente público. Anais do Encontro Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Administração, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 31.

OLIVEIRA. A. L. Os reflexos da experiência formativa na vida profissional do administrador: uma investigação a partir da ótica dos egressos da educação superior privada do sul de Minas Gerais. 28. jul. 2014. 165. Tese (Doutorado). UFLA. Lavras, 2014.

OLIVEIRA, F. B. de; SAUERBRONN, F. F. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição. Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro , v. 41, n. spe, p. 149-170,2007.

PAES DE PAULA, A. P. de. Administração Pública Brasileira Entre o Gerencialismo e a Gestão Social. RAE-Revista de Administração de Empresas, v. 45, n. 1, jan-mar, 2005.

PAES DE PAULA, A. P.; RODRIGUES, M. A. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. Revista de Administração de Empresas, v. 46, edição especial Minas Gerais, p. 10-22, 2006.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, Presidência da República, 1995.

_____. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, Presidência da República. 1996.

PIRES, V. COELHO, F. S. ABRUCIO, F. L. ETULAIN, C. Avanços e recuos na profissionalização da Administração Pública. Estadão. 16. out. 2015. Disponível em: < <http://politica.estadao.com.br/blogs/gestao-politica-e-sociedade/avancos-e-recuos-na-profissionalizacao-da-administracao-publica/>> Acesso em: 01. jun. 2016.

ROCHA, Daniela. Cresce o Ensino de Administração Pública. Estadão. São Paulo. 23. Set. 2013. Disponível em: < <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,cresce-o-ensino-de-administracao-publica,165775e> > Acesso em 01. jun. 2016.

SANTOS, R. S, Interesse Público e Interesse Privado. Revista Brasileira de Administração Pública. n.21. v.1. Rio de Janeiro. p. 54-66. 1987

SILVA. M. R. Ensino de Administração: Um Estudo da Trajetória Curricular do Curso de Graduação. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. I. Recife, 2007. Anais.

SOUZA, E. C. L. A capacitação administrativa e a formação de gestores governamentais. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro 36 (1): 73-88, Jan./Fev. 2002

_____. Políticas públicas: formação de gestores governamentais em tempos de mudança. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília v.79, n.191, p. 42- 81, jan./abr. 1998.

TIBURI, M. Como conversar com um fascista. Rio de Janeiro: Record. 2015

ZWICK, E. A gestão Pública Danificada: uma análise pelo pensamento organizacional crítico à luz da dialética negativa (tese). Lavras: UFLA. 2015