

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SOCIOECONÔMICO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

CHRISTIANE FERREIRA BELLUCCI

**TENSÃO ENTRE RACIONALIDADES (INSTRUMENTAL E
SUBSTANTIVA) EM PARALELO A FORMAS DE CULTURA
ORGANIZACIONAL: um estudo de caso em escola básica de
tempo integral**

Dissertação submetida ao
Programa de Pós-Graduação em
Administração da Universidade
Federal de Santa Catarina para
a obtenção do Grau de Mestre
em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio
Luís Boeira

FLORIANÓPOLIS

2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

BELLUCCI, CHRISTIANE FERREIRA
TENSÃO ENTRE RACIONALIDADES (INSTRUMENTAL E
SUBSTANTIVA) EM PARALELO A FORMAS DE CULTURA
ORGANIZACIONAL : um estudo de caso em escola básica de
tempo integral / CHRISTIANE FERREIRA BELLUCCI ;
orientador, SÉRGIO LUÍS BOEIRA - Florianópolis, SC, 2015.
229 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação em
Administração.

Inclui referências

1. Administração. 2. Racionalidade instrumental e
substantiva. 3. Cultura Organizacional. 4. Educação
integral. 5. Racionalidades. I. , SÉRGIO LUÍS BOEIRA. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Administração. III. Título.

Christiane Ferreira Bellucci

**TENSÃO ENTRE RACIONALIDADES (INSTRUMENTAL E
SUBSTANTIVA) EM PARALELO A FORMAS DE CULTURA
ORGANIZACIONAL: um estudo de caso em escola básica de
tempo integral**

Dissertação submetida ao
Programa de Pós-Graduação em
Administração da Universidade
Federal de Santa Catarina para
a obtenção do Grau de Mestre
em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio
Luís Boeira

Florianópolis, 27 de Fevereiro de 2015.

Coordenador do curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Sérgio Luis Boeira
Orientador

Prof. Dr. Márcio Vieira de Souza
(PPGEP /UFSC)

Prof. Dra. Eloise Helena Dellagnelo
(CPGA/UFSC)

Prof. Dr. Renê Birochi
(CPGA/UFSC)

AGRADECIMENTOS

Gratidão! Essa é a palavra que venho por aqui expressar a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui e realizar mais um sonho em minha vida.

Agradeço a Deus, causa primaria de todas as coisas, que vem me auxiliando em todos os passos dessa existência, que vem me dando oportunidades para meu crescimento e evolução espiritual. Ele, que nunca me abandonou, mesmo nas horas mais difíceis que passei para conquistar mais essa vitória. E que horas difíceis! Foram dois anos de muita dedicação e aprendizado que fizeram com que eu me tornasse uma pessoa melhor. Obrigada, meu Deus, por tudo o que o senhor tem feito por mim!

Agradeço à minha mãe Ester Dorcas Ferreira dos Anjos, anjo que Deus colocou na minha vida para que eu pudesse seguir o caminho do bem e conquistar tudo que hoje tenho. Você é a razão do meu viver, sem você eu nada seria! Obrigada por acreditar em mim mais do que eu mesma poderia cogitar! Obrigada por ser o meu exemplo de vida! Te amo!

Agradeço ao meu pai Pedro Roberto Bellucci que, mesmo distante, está sempre torcendo pela minha felicidade! Obrigada!

Agradeço ao Redner, meu marido, amor da minha vida, luz do meu caminho, meu anjo da guarda, meu companheiro, meu namorado, meu amigo, meu amor! Obrigada por todos os dias que estive ao meu lado nessa empreitada, dias bons e dias conturbados, dias de realizações e dias de privações. Obrigada por existir e ter me escolhido como sua esposa! Te amo!

Agradeço à minha irmã Daniella, que sempre estive do meu lado, me dando força e apoio para continuar! Obrigada por ter me dado sobrinhos tão lindos, Vitória e Pedro, que me ajudaram a ser ainda mais perseverante na vida! Te amo!

Agradeço à comunidade escolar CIEP, que me deu a oportunidade de participar de sua realidade, em especial à Josi, que sempre me ajudou em tudo que precisei durante a pesquisa.

Agradeço ao meu orientador Sérgio Luis Boeira, que acompanhou e participou de todo o trajeto percorrido até aqui. Muito obrigada por ter me mostrado uma outra visão de mundo e por ter me aceitado como sua orientanda!

Por fim, agradeço aos membros da banca, que dispuseram de tempo e energia para contribuir com meu estudo, muito obrigada!

*“Se você encontrar um caminho
sem obstáculos, ele provavelmente
não leva a lugar nenhum”*

(Frank Clark)

RESUMO

O presente estudo consiste em compreender quais são e como ocorrem as tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva, considerando-se como base, por um lado, as características dos principais enclaves da teoria da delimitação de sistemas sociais de Guerreiro Ramos (Economia, Isonomia e Fenonomia) e, por outro, as características das três perspectivas de cultura organizacional (Integradora, Diferenciadora e Fragmentadora) numa escola que se destaca pelo objetivo de obter a educação integral. Para atingir este objetivo, foi realizado um estudo de caso no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) de Balneário Camboriú no Estado de Santa Catarina por ser nesta escola que os alunos permanecem por 9 horas diárias e também por esta ser a única escola neste formato no município. Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas, de documentos e também pela observação direta. Foram entrevistados professores, funcionários e dirigentes que pudessem fornecer os dados necessários para o alcance do objetivo proposto. O principal documento utilizado para a pesquisa foi o Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2014, já que neste documento consta todo o planejamento escolar, as normas e regimentos que regulamentam a escola. A observação foi feita *in loco* pela pesquisadora no período de Agosto de 2014 a Dezembro de 2014. Foi adotada, para a interpretação dos dados coletados, a metodologia reflexiva de Alvesson e Sköldbberg (2009) que propõe quatro níveis de interpretação. No primeiro nível a interação é com o material empírico, no segundo nível há a interpretação dos significados subjacentes, no terceiro nível é feita uma interpretação crítica e, no quarto nível, uma reflexão sobre a produção textual e uso da linguagem no qual são analisados o próprio texto, argumentos da autoridade e seleção das vozes representadas no texto. A pesquisa parte de dois pressupostos: (a) há tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva na organização escolar, e tais tensões são identificáveis por meio das características tanto dos principais enclaves (Economia, Isonomia e Fenonomia) quanto por meio das características das três perspectivas de cultura organizacional (Integradora, Diferenciadora e Fragmentadora); (b) a educação integral torna interdependentes as referidas características. A pesquisa buscou contribuir qualitativamente para um melhor entendimento da complexidade que envolve uma escola deste tipo, já que o que se vê e encontra muitas vezes são dados quantitativos que impossibilitam a compreensão da subjetividade de

uma organização. Identificou-se, especificamente, quais as formas de tensões (segundo enclaves, requisitos, perspectivas), descrevendo-se e interpretando-se, de forma complementar, como ocorrem as tensões no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Rodesindo Pavan. Pôde-se perceber que muitas tensões ocorrem entre as racionalidades instrumental e substantiva dentro do contexto escolar de educação integral sendo, entre elas, a tensão entre a atualização humana e as tarefas pesadas a que os membros são submetidos, as regras impostas, a remuneração, a falta de participação na gestão, os alunos indisciplinados, o clima organizacional, os baixos salários e o fator político partidário dentro da organização; a tensão entre a sobrevivência econômica e vida substantiva; a tensão entre a expectativa de acertar e o desapontamento por não alcançar resultados na educação; tensão entre aquilo que lhes são impostos e aquilo que acreditam estar certo, já que muitas não cumprem as regras da organização escolar; a ausência de consenso, entre outras. As teorias utilizadas para o estudo das tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva e perspectiva de cultura organizacional na escola de tempo integral Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Rodesindo Pavan se assemelham e se completam para a compreensão do contexto organizacional escolhido.

Palavras-Chave: Tensões; Racionalidades Instrumental e Substantiva; Delimitação de sistemas sociais; Perspectivas de Cultura Organizacional; Educação integral.

ABSTRACT

This study has as main objective to understand what are and how the tensions between the instrumental and substantive rationalities occur in a school that stands out by the experience of integral education. The research was based on, one hand, the characteristics of the main social enclaves of the theory of delimitation of social systems of Guerreiro Ramos (Economy, Isonomy and Fenonomy) and, on the other hand, the characteristics of the three perspectives of organizational culture (Integration, Differentiation and Fragmentation). In order to achieve this goal, a case study was conducted at the Integrated Center Public Education (CIEP) in Balneário Camboriú in the State of Santa Catarina State. The data was collected through semi-structured interviews, documents and also by direct observation. It was interviewed teachers, managers and leaders of the school, who provided the necessary information for the achievement of the proposed objective. The main document that brought essential information for this research was the Pedagogical Political Project (PPP) once it is where the whole school planning, standards and rules are found. The data was analyzed through the four levels of the reflexive methodology of Alvesson e Sköldbberg (2009). The research was made at the school from August 2014 to December 2014. The research has two assumptions: (a) there are tensions between the instrumental and substantive rationalities in the school organization, and these tensions are identifiable through the characteristics of the main enclaves (Economy, Isonomy and Fenonomy) and through the characteristics of the three perspectives of organizational culture (Integration, Differentiation and Fragmentation); (b) the integral education makes interdependent these characteristics. This study sought to contribute qualitatively to a better understanding of the complexity that involves a school of this type, once what it is seen and found are often quantitative data, which make it impossible to comprehend the subjectivity of an organization. It was noted that many tensions occur between the instrumental and substantive rationalities within the context of integral education such as the tension between human realization and the heavy tasks to which members are subject to, the imposed rules, the lack of participation in the management, the unruly students, the organizational climate, the low wages, the political factor within the organization; the tension between economic survival and substantive life; the tension between the expectation of hitting a goal and the disappointment for failing to achieve the results in

education; tension between what they are supposed to do and what they believe to be right to be done; the absence of consensus, among others. The theories used for the study of the tensions between the instrumental and substantive rationalities and perspective of organizational culture in full-time school integrated Center of public education (CIEP) Rodesindo Pavan resemble and complement each other for understanding the organizational context chosen.

Key-words: Tensions; Instrumental and Substantive rationalities; Delimitation of social systems; Organizational Culture perspectives; Integral education.

LISTA DE SIGLAS

ANPAD – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração

BTDT – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CIEPS – Centros Integrados de Educação Pública

CRFB/88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

FUNDEB – Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

ME – Ministério do Esporte

MEC – Ministérios da Educação da Cultura

MINC – Ministério da Cultura

MMA – Ministério do Meio Ambiente

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PNB – Produto Nacional Bruto

PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e
Diversidade

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEER – Portal de Periódicos da Univali

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: IDEB - Resultados e Metas	31
Figura 2: Paradigma Paraeconômico	50
Figura 3: Enclaves sociais, Cultura organizacional e Tensão entre as racionalidades.....	89
Figura 4: Foto apresentação do projeto circo no CIEP	111
Figura 5: Tensão entre racionalidade instrumental e substantiva na atualização humana	121
Figura 6: Participação na participação na gerencia da escola e a tomada de decisões	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas encontradas que se aproximam do tema pesquisa	31
Quadro 2 - Pesquisas feitas no núcleo ORD	35
Quadro 3 - Características dos enclaves principais	60
Quadro 4 - Lei dos requisitos adequados	61
Quadro 5 - Características das três perspectivas da cultura nas organizações	69
Quadro 6 - Categorias de análise	87
Quadro 7 - Tensão entre racionalidade instrumental e substantiva	88
Quadro 8 - Objetivos específicos e procedimentos metodológicos	91
Quadro 9 - Objetivos específicos e itens observados pela observação direta	94
Quadro 10 - Participantes da pesquisa e tempo de duração das entrevistas	96
Quadro 11 - Objetivos específicos e perguntas para entrevistas semiestruturadas	97
Quadro 12 - Níveis de interpretação da metodologia reflexiva	100
Quadro 13 - Histórico de Gestores do CIEP	104
Quadro 14 - Objetivos das salas multimeios	106
Quadro 15 - Macrocampos do Mais Educação no CIEP	109
Quadro 16 - Regras impostas aos professores	136
Quadro 17 - Relacionamentos interpessoais	156
Quadro 18 - Perspectivas de cultura organizacional no CIEP	187
Quadro 19 - Características de racionalidade instrumental e substantiva a partir dos enclaves sociais de Guerreiro Ramos e das perspectivas de cultura organizacional	188

Quadro 20 - Tensão entre racionalidade instrumental e substantiva no
CIEP 195

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO TEMA	23
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA.....	28
1.3 OBJETIVOS	29
1.3.1 OBJETIVO GERAL	29
1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	29
1.4 JUSTIFICATIVA.....	29
2 REVISÃO DA LITERATURA	38
2.1 RACIONALIDADES INSTRUMENTAL E SUBSTANTIVA.....	38
2.1.1 TENSÃO ENTRE AS RACIONALIDADES INSTRUMENTAL E SUBSTANTIVA.....	45
2.2 DELIMITAÇÃO DE SISTEMAS SOCIAIS DE GUERREIRO RAMOS.....	48
2.2.1 ANOMIA E MOTIM	54
2.2.2 ECONOMIA	55
2.2.3 ISONOMIA.....	57
2.2.4 FENONOMIA.....	59
2.2.5 ISOLADO	60
2.3 CULTURA ORGANIZACIONAL	62
2.3.1 PERSPECTIVA INTEGRADORA.....	64
2.3.2 PERSPECTIVA DIFERENCIADORA	65
2.3.3 PERSPECTIVA FRAGMENTADORA	67
2.4 EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	70
2.4.1 CENTROS INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (CIEPs) .	74
2.4.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	76

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	83
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	84
3.2 OBJETO DA PESQUISA	85
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA	86
3.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE	87
3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	90
3.5.1 OBSERVAÇÃO DIRETA	91
3.5.2 ENTREVISTAS	95
3.5.3 DOCUMENTOS	98
3.6 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	99
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	103
4.1 APRESENTAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESTUDADA	103
4.1.1 A MUDANÇA OCORRIDA EM AGOSTO DE 2014	112
4.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO POR CATEGORIA	120
4.2.1 ATUALIZAÇÃO HUMANA (AUTORREALIZAÇÃO)	120
4.2.2 INDIVÍDUOS	131
4.2.3 PRESCRIÇÃO DE NORMAS	133
4.2.4 PARTICIPAÇÃO NA GERÊNCIA E TOMADA DE DECISÕES ..	141
4.2.5 RELACIONAMENTOS INTERPESSOAIS	155
4.2.6 LEI REQUISITOS ADEQUADOS (Tecnologia, Tamanho, Cognição – Interesse dominante; Espaço e Tempo)	160
4.2.7 CULTURA ORGANIZACIONAL	173
4.3 TENSÃO ENTRE RACIONALIDADE INSTRUMENTAL E SUBSTANTIVA NO CIEP RODESINDO PAVAN	188
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	199
5.1 SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS	203
6 REFERÊNCIAS	204

APÊNDICE I – Observação de Campo.....	211
APÊNDICE II – Fotos do campo de estudo	215
ANEXO A - Autorização para pesquisa.....	216
ANEXO B – Crachá de estagiária.....	217
ANEXO C – Carta reivindicatória da mudança 2014	218
ANEXO D – Horários dos professores CIEP.....	225

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO TEMA

Estamos vivendo um momento virtuoso da educação pública brasileira, apesar de ainda termos muito o que fazer. A partir da Constituição Federal de 1988, a sociedade brasileira tem mais consciência sobre o direito da educação pública de qualidade para todos, e, junto com o aprofundamento e a consolidação democrática, estamos instituindo, em nível nacional, uma escola pública, republicana, laica, obrigatória, gratuita e integral (LACERDA, 2012, p. 17).

As palavras acima, ditas pela Secretária Nacional de Educação Básica do MEC, Maria Pilar Lacerda, no livro *“Caminhos para a educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos”* de Jaqueline Moll e colaboradores (2012), refere-se aos caminhos que vem percorrendo o Brasil, através da implantação de alguns programas educacionais, para garantir uma educação de melhor qualidade e atender, desta forma, os direitos e os anseios da população brasileira, além do que, contribuir para o desenvolvimento e diminuição das desigualdades sociais do país.

Dentre outras iniciativas¹, destaca-se o Programa Mais Educação que foi instituído pelo Governo Federal por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e pelo Decreto 7.083 de 27/01/2010,

Com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas

¹ “Inspirados pelos ideais de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, o Governo Federal implantou o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2006), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2007) e tantos outros programas e projetos que ampliam direitos e garantem investimentos para a melhoria da educação pública em nosso país” (LACERDA, 2012, p. 17)

curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007).

O Programa Mais Educação é, em outras palavras, uma tentativa do governo para melhorar, por meio da ampliação do tempo de permanência na escola, a aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens matriculados nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2010). A oferta atende, prioritariamente, escolas públicas de ensino fundamental da rede estadual e municipal que possuem baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)² (SEB/MEC, 2011).

A educação integral é uma forma de se “repensar a escola pública brasileira em seus limites históricos e pedagógicos” (MOLL, 2012, p. 19) e constitui um “compromisso coletivo” em que todos devem estar na mesma sintonia para garantir seu funcionamento. De acordo com Titton e Pacheco (2012, p. 152), “uma cultura de cooperação, a atitude de diálogo e o trabalho coletivo são elementos-chave para a constituição da rede de saberes inerente a esse novo paradigma e para a gestão compartilhada de um projeto contemporâneo de educação”.

Tudo é transformado quando a escola adere à educação integral como forma de educar a população. O tempo de permanência dos alunos, por exemplo, que na educação tradicional é apenas um turno de quatro horas diárias, na educação integral aumenta para sete horas diárias, que são divididas em turno e contraturno (MOLL, 2012).

Essa maior permanência dos alunos na organização escolar reflete em toda a estrutura da escola, no sentido se deve repensar o tamanho dos espaços físicos lá existentes, a jornada de trabalho dos professores e também de outros profissionais que dela fazem parte, há ainda investimentos financeiros diferenciados a serem feitos para que os

² “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios” (INEP, 2014).

processos de mudança sejam realizados com sucesso, além de outros elementos. As mudanças implicam na “(re) construção e o reordenamento material e simbólico” do “*modus operandi*” da organização escolar (MOLL, 2012, p. 28).

Ainda, a escola de tempo integral traz à tona alguns questionamentos quanto ao seu funcionamento e as interações entre seus diversos agentes educativos. Esses questionamentos, a princípio, parecem ser bastantes simples, mas são, na verdade, grandes dilemas da organização escolar (TITTON; PACHECO, 2012).

De acordo com Tilton e Pacheco (2012, p. 152), esses dilemas envolvem assuntos como “relações de poder, hierarquia de papéis, identidades docentes, relação com a comunidade, concepção de educação e disciplina, entre outros” e, é papel do gestor, diante a essas tensões e conflitos, promover reuniões conjuntas para solucioná-los, através do debate com ampla participação dos membros envolvidos com a organização escolar.

Não obstante, a escola de tempo integral absorve também um papel que antes não lhe pertencia: o papel de *educador/protetor*, que é visto por uns como desfigurador da abrangência escolar e, por outros, como sua consolidação como um espaço democrático (MEC, SECAD, 2008, p. 15).

Diante disso, aos educadores, também vêm sendo conferidas tarefas que não lhes competiam há algum tempo atrás, o que tensiona ainda mais a frágil relação que se estabelece entre esses profissionais e a escola como a encontramos hoje. Esse conjunto de elementos desafia a uma nova postura profissional que deve ser construída por meio de processos formativos permanentes (MEC, SECAD, 2008, p. 15).

Todos esses aspectos podem provocar estranhamentos e “também surpresas diante da riqueza das diferentes trajetórias pessoais e formativas” (TITTON; PACHECO, 2012, p. 152).

Percebe-se assim, que o projeto coletivo da operacionalização da educação integral nas escolas no Brasil pode causar as mais variadas tensões dentro de sua organização, que podem ser “institucionais, docentes, teóricas, epistemológicas, políticas, sociais e culturais” (TITTON; PACHECO, 2012, p. 154).

A escola pode apresentar ainda tensões entre as racionalidades que lá existem. Guerreiro Ramos (1981) afirma haver duas as racionalidades predominantes em qualquer organização: a racionalidade instrumental e a racionalidade substantiva.

A racionalidade instrumental é aquela baseada em cálculo, em que o indivíduo efetua suas ações de forma utilitária, econômica e egocêntrica, pensando nas consequências, que são calculadas, de suas ações. Já a racionalidade substantiva é a ordenação da vida de forma ética, na qual há um equilíbrio entre a satisfação social e pessoal. O sujeito, nessa perspectiva, consegue se autorrealizar por poder exercer suas potencialidades como ser humano (GUERREIRO RAMOS, 1981).

Para Guerreiro Ramos, (1981, p. 23),

A racionalidade substantiva sustenta que o lugar adequado à razão é a psique humana. Nessa conformidade, a psique humana deve ser considerada o ponto de referência para a ordenação da vida social, tanto quanto para a conceituação da ciência social em geral, da qual o estudo sistemático da organização constitui domínio particular.

Todavia, isso nem sempre ocorre na sociedade em que se vive na contemporaneidade e o homem, como possuidor de ambas as racionalidades (GUERREIRO RAMOS, 1983) é “ator sob tensão, cedendo ou resistindo aos estímulos sociais, com base em seu senso ético” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 52) e muitas vezes sucumbindo à racionalidade instrumental da sociedade centrada no mercado.

As tensões ocorrem ainda no campo administrativo. De acordo com Whyte (1956 *apud* GUERREIRO RAMOS, 1983), há sempre um conflito entre o indivíduo e a organização e pensar que não haja esse dualismo é render-se à ingenuidade.

Neste contexto, interessei-me por compreender as tensões entre essas racionalidades dentro da organização escolar de educação integral, com vistas a melhor compreender sua complexidade e funcionamento.

Para isso, apoiei-me nas características dos enclaves sociais (Economia, Isonomia e Fenonomia) delimitados por Guerreiro Ramos (1981) e nas características das perspectivas de cultura organizacional (Integradora, Diferenciadora e Fragmentadora), em que se destacam autores como Meyerson e Martin (1987), Frost *et al.*, (1991), Joanne Martin (1992), Leonor Lima Torres (2004, 2008a; 2008b), uma vez que

ambas teorias apresentam características em comum e complementares, que podem levar a um melhor entendimento de uma organização.

A Economia refere-se a um “contexto organizacional altamente ordenado, estabelecido para a produção de bens e/ou para a prestação de serviços” que tem como principais características: (a) a prestação de serviços a clientes que influenciam indiretamente nas escolhas feitas pela organização, no “planejamento e execução de suas atividades”; (b) depende da eficiência para sua sobrevivência, podendo esta ser a relação entre custo/benefício “envolvendo mais que a simples consideração de lucros diretos; (c) pode ter diferentes tamanhos e complexidades em relação ao número de funcionários e diversidade de atividades que opera; (d) “seus membros são detentores de empregos e são avaliados, sobretudo, nessa qualidade”; (e) a manutenção dos funcionários depende somente de suas qualificações profissionais e (d) a informação é passada de forma irregular entre os membros da organização, isto é, “as pessoas situadas nos vários níveis da estrutura condicionam a prestação de informação aos interesses pessoais ou empresariais” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 147-148).

A Isonomia pode ser definida “como um contexto em que todos os membros são iguais”. Estes são ambientes sociais igualitários que têm como destaques a permissão de atualização de seus membros, independentemente de regras ou prescrições impostas a eles. Aqui as regras são mínimas, mas quando se tornam inevitáveis, são seguidas apenas após o consenso estabelecido pelo grupo que é estimulado a ter relações interpessoais para a “boa vida do conjunto” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 151)

A Fenonomia é um sistema social de “caráter esporádico ou mais ou menos estável, iniciado e dirigido por um indivíduo, ou por um pequeno grupo, que permite, a seus membros, o máximo de opção pessoal e um mínimo de subordinação a prescrições operacionais formais”. É um espaço onde as pessoas podem liberar sua criatividade, escolhida pelo indivíduo com plena autonomia. Neste sistema, as tarefas são automotivadas e as pessoas fazem aquilo que consideram relevantes (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 152).

Ao adentrarem nas organizações, os indivíduos entram em contato com suas regras formais e procedimentos a serem seguidos, com as histórias que as pessoas contam sobre o que acontece, com as formas de vestimenta, seus códigos informais, rituais, sistema de pagamento, jargões e brincadeiras entendidas somente pelos que ali trabalham e assim por diante e são esses aspectos que caracterizam a sua cultura organizacional (MARTIN, 1992).

Quanto às perspectivas de tal cultura, a integradora é, de acordo com Meyerson e Martin (1987); Frost *et al.* (1991) e Martin (1992), aquela que apresenta consenso, consistência e harmonia entre todos os membros da organização. Nas organizações onde há esse tipo de cultura, não existem ambiguidades. As crenças, os valores, mitos, entre outros símbolos, representam um padrão de “conformidade ideal” (TORRES, 2008b, p. 49).

A perspectiva diferenciadora foca nas “diferenciações culturais, nos dissensos, nos conflitos e nos antagonismos culturais emergentes numa mesma organização” onde o consenso ocorre apenas nos subgrupos que ali se formam (MARTIN, 1992; TORRES, 2008b, p. 49).

Na perspectiva fragmentadora a ambiguidade é levada em consideração e são os valores individuais que movem os atores participantes da organização a tomarem decisões, mesmo que tenham um objetivo comum a ser seguido (TORRES, 2008b).

Tendo o exposto, a pesquisa parte de dois pressupostos: (a) há tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva na organização escolar, e tais tensões são identificáveis por meio das características tanto dos principais enclaves (Economia, Isonomia e Fenonomia) quanto por meio das características das três perspectivas de cultura organizacional (Integradora, Diferenciadora e Fragmentadora); (b) a educação integral torna interdependentes as referidas características.

A escola de educação integral objeto deste estudo foi o Centro Integrado de Educação Pública Rodesindo Pavan (CIEP), localizado na cidade de Balneário Camboriú em Santa Catarina. Essa é a primeira e é a única escola municipal de Balneário Camboriú de atendimento integral no formato CIEP (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2014). O CIEP será tratado, em detalhe, no capítulo 2 e 3 desta pesquisa.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Tendo como base a contextualização acima exposta, surge minha inquietação, a qual apresento, a seguir, em forma de pergunta:

Quais são e como ocorrem as *tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva*, considerando-se como base, por um lado, as características dos principais enclaves da teoria da delimitação de sistemas sociais de Guerreiro Ramos (Economia, Isonomia e Fenonomia) e, por outro, as características das três perspectivas de cultura organizacional (Integradora, Diferenciadora,

Fragmentadora), numa escola que se destaca pelo objetivo de obter a educação integral?

1.3 OBJETIVOS

Norteiam esta pesquisa o objetivo geral e três objetivos específicos.

1.3.1 OBJETIVO GERAL

Compreender quais são e como ocorrem as *tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva*, considerando-se como base, por um lado, as características dos principais enclaves da teoria da delimitação de sistemas sociais de Guerreiro Ramos (Economia, Isonomia e Fenonomia) e, por outro, as características das três perspectivas de cultura organizacional (Integradora, Diferenciadora e Fragmentadora) numa escola que se destaca pelo objetivo de obter a educação integral.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar e descrever as características dos enclaves delimitados por Guerreiro Ramos (Economia, Isonomia e Fenonomia) existentes na escola;
- Identificar e descrever as características da cultura organizacional (Perspectiva Integradora, Perspectiva Diferenciadora e Perspectiva Fragmentadora) da escola;
- Identificar e descrever as tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva considerando-se tanto características dos principais enclaves quanto da cultura organizacional.

1.4 JUSTIFICATIVA

A importância do estudo de uma organização escolar de educação integral, sob a perspectiva das tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva, tendo como base as características dos enclaves sociais delimitados por Guerreiro Ramos e da sua cultura organizacional, justifica-se pela necessidade de um melhor entendimento de sua complexidade e funcionamento, uma vez que

escola constitui uma entidade de grande relevância para o desenvolvimento humano e social.

Há, como pressuposto, uma expectativa da predominância da racionalidade substantiva numa escola que se proponha a educar integralmente, já que o papel desta é atentar nos valores, na cidadania e na formação integral do indivíduo.

Segundo Teixeira (2002, p. 89), a análise da escola pela perspectiva da cultura organizacional permite “ampliar e enriquecer o conhecimento da unidade escolar na sua dinâmica interna de organização social”, pois projeta-se “uma imagem da unidade de ensino que coloca em foco elementos ausentes na forma como a escola tem sido vista na maioria das vezes, e que a tem reduzido aos aspectos de sua institucionalização burocrática”.

De acordo com Torres (2008a, p. 59), a escola pública é “sujeita a uma multiplicidade de condicionamentos externos de grau e natureza distintos” e “nunca, como nos dias de hoje, se viu confrontada com tantas diversidades culturais, sociais, políticas e ideológicas” que “a desafiam à assunção de lógicas de reconfiguração e mudança, como igualmente a colocam numa permanente tensão face à necessidade de preservar a sua matriz identitária, historicamente sedimentada”.

No Brasil, os índices educacionais são considerados baixos em relação aos países pertencentes à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE). De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014), o Brasil conseguiu atingir as metas estabelecidas para as etapas iniciais do ensino básico mas ainda não alcançou a média desejada. “Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um IDEB igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência”.

O Programa Mais Educação, que desde 2007 vem sendo implantado nas escolas públicas estaduais e municipais brasileiras, tem, como um dos principais objetivos, o aumento desse índice. Pressupõe-se, desta forma, que a educação integral pode trazer uma melhoria ao sistema educacional brasileiro e, compreender o funcionamento de uma escola, que é integral desde sua fundação, como é o caso CIEP³, pode servir como referencial para outras escolas que tenham o mesmo ideal de educação.

³ O CIEP a ser estudado também aderiu ao Programa Mais Educação em 2011 conforme dados coletados no campo.

De acordo com Tilton e Pacheco (2012, p. 155) “A proposta de educação integral pode contribuir, de fato, para a construção de uma educação pública, democrática e de qualidade” além de enfrentar, positivamente, como afirmam Leclerc e Moll (2012), as desigualdades sociais e, conseqüentemente, as desigualdades educacionais.

O IDEB do CIEP estudado nesta pesquisa é de 6,0 cuja meta anterior para o ano de 2013 era de 5,8 e a meta para 2020 é de 6,8 como mostram os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) na figura 1 abaixo:



Figura 1: IDEB - Resultados e Metas
Fonte: INEP (2014)

Os índices em verde correspondem ao IDEB que atingiu a meta⁴. Pode-se perceber que a escola a ser estudada atingiu portanto a média almejada pelo Brasil em 2013.

⁴ As metas são o caminho traçado de evolução individual dos índices, para que o Brasil atinja o patamar educacional que têm hoje a média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa evoluir da média nacional 3,8, registrada em 2005, para um Ideb igual a 6,0, na primeira fase do ensino fundamental. Metas são diferenciadas para cada rede e escola. As metas são diferenciadas para todos, e são apresentadas bianualmente de 2007 a 2021. Estados, municípios e escolas deverão melhorar seus índices e contribuir, em conjunto, para que o Brasil chegue à meta 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. Mesmo quem já tem um bom índice deve continuar a evoluir. No caso das redes e escolas com maior dificuldade, as metas preveem um esforço mais concentrado, para que elas melhorem mais rapidamente,

Os dados apresentados acima mostram que, quantitativamente, a escola se encontra em boa posição e vem dando certo desde 1991, data de sua inauguração. Porém, dados quantitativos não conseguem mostrar a realidade em sua subjetividade (VERGARA, 2010) e, por isso, a presente pesquisa buscou, assim, contribuir qualitativamente para que, desta forma, fosse possível conhecer a realidade de uma escola tão singular e complexa como é o CIEP.

Justifica-se ainda a execução desta pesquisa o fato de a associação teórica (tensões entre racionalidades instrumental e substantiva, enclaves e perspectivas de cultura organizacional), proposta neste estudo, não ter sido ainda feita na academia, especialmente no contexto da escola de educação integral.

Para se chegar a esta conclusão, buscou-se as produções de artigos, dissertações e teses produzidas nas bases de dados de grande relevância para a academia, seja na Educação ou na Administração, quais sejam: BDTD, Domínio Público, Periódicos Capes, Periódicos UFSC, Scielo, SPELL, Google Scholar, SEER Univali e ANPAD, assim como livros com as palavras-chave: Educação Integral; Cultura organizacional; Cultura organizacional escolar, Cultura Escolar, Racionalidades, Tensões.

Com o resultado da busca, foi feita uma seleção para verificar os artigos que falavam de educação integral com cultura organizacional; educação integral com racionalidades; educação integral com cultura escolar; cultura organizacional e racionalidades; cultura organizacional escolar com educação integral e racionalidades.

Parte do que foi encontrado encontra-se no quadro a seguir:

Quadro 1: Pesquisas encontradas que se aproximam do tema pesquisa.

Tema	Autor	Abordagem do problema	Principais Conclusões
A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral	Felício (2011)	Objetiva analisar alguns movimentos realizados para a construção do currículo da Educação de Tempo Integral, em um contexto educacional formado pela	Verificou-se uma reflexão por parte dos dirigentes da escola que a escola não pode tudo e precisa das instituições não formais para concretizar o plano da educação integral.

diminuindo assim a desigualdade entre esferas. O Ministério da Educação prevê apoio específico para reduzir essa desigualdade (INEP, 2014).

		<p>parceria entre duas instituições: uma escola, que compreende, neste trabalho a dimensão formal da educação, e uma instituição socioeducativa, que compreende a dimensão não-formal da educação.</p>	<p>Foi visto também que deve haver uma união entre as duas instituições no currículo escolar e que a integração apenas acontece de fato quando as duas instituições estão focadas para o mesmo objetivo e ainda viu algumas limitações oferecendo sugestões, primeiramente pela legislação que deveria atender a todos a não apenas casos pontuais, á qualificação de professores, a estrutura da escola, ao financiamento que deve ser dado para que o objetivo seja atingido além da construção de um corpo conceitual para sustentar a concepção de currículo integral.</p>
<p>Explorando a racionalidade instrumental nas decisões da organização escolar</p>	<p>Carvalho (s/d)</p>	<p>É feita uma reflexão em torno da decisão e da racionalidade instrumental considerando os comportamentos que lhe estão associados, sem esquecer as práticas que fomenta e que promove na organização escolar.</p>	<p>Concluiu-se que este modo de racionalidade, altamente formal, baseada na lógica de relações entre meios e fins, nem sempre produz os seus frutos. As consequências imprevistas, que resultaram da sua aplicação, levaram os autores a concluir que nem sempre a solução formal que apresenta é capaz de tudo</p>

			prever e regulamentar, denunciando o seu carácter falível.
A escola de tempo integral: desafios e possibilidades	Castro; Lopes (2011)	Compara os objetivos da educação integral com o que tem na prática, fato concreto.	Concluiu-se que a jornada não pode ser apenas uma ampliação do tempo na escola mas de uma organização escolar que contemple e qualifique as atividades obrigatórias e as atividades de livre escolha do aluno
Educação, racionalidade e emancipação em Habermas: implicações e contribuições do agir comunicativo na cultura organizacional escolar	Braga (2012)	Trata-se de uma pesquisa sobre educação e racionalidade a partir do referencial teórico da modernidade e das contribuições dos pensadores da Escola de Frankfurt e da teoria crítica da ação comunicativa de Jürgen Habermas. A pesquisa pretendeu saber por que a racionalidade comunicativa é um conceito mais amplo de racionalidade e em que medida ela pode contribuir na cultura organizacional escolar com práticas educativas emancipatórias	Não foi possível obter acesso à dissertação por completo

Educação, Emancipação e Barbárie: a avaliação escolar é um obstáculo para a construção de uma educação emancipatória?	Melonio (2012)	Discute sobre a avaliação escolar fazendo uma reflexão a partir da filosofia de educação à luz da escola de Frankfurt.	Concluiu-se que as avaliações feitas pelos professores estão mais orientadas para a barbárie do que para a emancipação.
---	----------------	--	---

Fonte: Elaboração própria.

No que tange ao tema tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva não se pode ignorar os estudos relacionados ao Núcleo de Pesquisa em Organizações, Racionalidade e Desenvolvimento (ORD) da Universidade Federal de Santa Catarina.

Abaixo segue quadro com os três dos principais trabalhos relacionados às tensões entre racionalidades instrumental e substantiva, porém nenhum com a abordagem da educação integral ou contexto escolar, tampouco com a junção do tema cultura organizacional:

Quadro 2: Pesquisas feitas no núcleo ORD.

Tema	Autor	Abordagem do problema	Principais Conclusões
Tensão entre as racionalidades substantiva e instrumental na gestão de ecovilas: novas fronteiras do campo de estudo	Siqueira (2012)	Compreender as manifestações da tensão entre as racionalidades substantiva e instrumental no processo de comunicação e relações interpessoais na gestão Ecovila Itapeba.	Racionalidades racionalidades instrumental e substantiva não são excludentes; o processo de comunicação permite equilibrar a normatividade autoimposta pelo modelo de gestão com as aspirações, os valores e a autorrealização; encontros regulares, tomada de decisão, gestão de conflitos, rituais, celebrações e encontros não planejados compõem o universo das relações interpessoais no âmbito das comunidades sustentáveis.

<p>Análise dinâmica entre racionalidade instrumental e substantiva na prática organizacional: um estudo de caso no clube de xadrez de Florianópolis.</p>	<p>Leal (2013)</p>	<p>Analisar uma organização alternativa, sem fins lucrativos e de utilidade pública, cuja missão é a promoção do jogo de xadrez e sua representação enquanto esporte frente à prefeitura municipal de Florianópolis.</p>	<p>Apesar de o clube de xadrez se tratar juridicamente de uma organização associativista, na prática, se comporta muito mais de acordo com os preceitos do sistema social fenomônico e com o econômico do que com o isonômico.</p>
<p>A tensão entre a racionalidade substantiva e a racionalidade instrumental na gestão pública: novos caminhos de um campo de estudo</p>	<p>Santos (2012)</p>	<p>Analisar como ocorre o 'processo decisório' e os 'valores e objetivos individuais', buscando identificar situações que promovem a tensão entre a racionalidade substantiva e a racionalidade instrumental nas práticas administrativas de gestores públicos e como estes respondem a essas situações</p>	<p>A partir das situações apresentadas pelos gestores, foram identificados os seguintes elementos causadores de tensão: forças de pressão e influências; preferências pessoais e organizacionais; inconformidade e convicções; características organizacionais; ausência de consenso; legitimidade e; multiplicidade de objetivos desconexos. Contudo, estes elementos não parecem ser fixos, ou seja, em um contexto podem conduzir a tensão e, em outros, não.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Além dos textos expostos acima, foram encontrados dois livros que tratam, em partes, do tema proposto nesta pesquisa. Ambos trazem importantes contribuições para o desenvolvimento da pesquisa. O primeiro, intitulado “Cultura Organizacional e Projeto de Mudança em Escolas Públicas”, escrito por Lucia Helena Gonçalves Teixeira, avalia, através das culturas escolares, as mudanças na organização interna de escolas públicas estaduais de ensino fundamental de Minas Gerais, impostas pelo sistema. A autora foi uma das pioneiras no Brasil a examinar a realidade escolar com o enfoque da cultura organizacional. A publicação de seu livro foi uma recomendação da banca de doutorado, sendo o livro, portanto, a adaptação de sua tese.

O segundo, escrito por Jaqueline Moll e colaboradores, intitulado “Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos” é uma coletânea de diversos artigos que discutem a Educação Integral no Brasil. O livro foi fonte essencial para o desenvolvimento desta pesquisa.

Porém, enquanto um livro fala sobre cultura organizacional no ambiente escolar o outro fala sobre a educação integral e nenhum trata das tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva dentro da escola.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Nesta seção, exponho o arcabouço teórico em que a pesquisa se baseia.

2.1 RACIONALIDADES INSTRUMENTAL E SUBSTANTIVA

“A raiz do termo racionalidade está na palavra razão do latim *ratione*, que consiste no raciocínio” (DORNELLES; DELLAGNELO, 2003, p. 1). De acordo com Pizza Junior (1994, p. 7) o substantivo razão, etimologicamente, “provém do latim *ratio*, que significa “medida””, a razão é instrumento de avaliação e julgamento. Mannheim (*apud* PIZZA JUNIOR, 1994, p. 11) entende razão como “manifestação exclusiva do pensamento” e no uso comum do termo, a razão representa “raciocínio, reflexão e ordenamento lógico” (PIZZA JUNIOR, 1994, p. 7).

O conceito de razão tem origem filosófica na Grécia antiga e sua compreensão marcou um rompimento com a visão de mundo baseado em mitos. A razão era a força que dava o discernimento entre o bem e o mal, o certo e o errado, para que, desta forma, a vida humana, pessoal e social, pudesse ser ordenada (GUERREIRO RAMOS, 1981). Para o autor “a vida da razão na psique humana era encarada como uma realidade que resistia à sua própria redução a um fenômeno histórico ou social” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 3).

Para Pizza Junior (1994, p. 8) essa é a visão clássica de razão cujo termo fora inicialmente proposto por Platão que a concebeu como “como um instrumento com o qual o homem tem acesso ao conhecimento genuíno [...] em contraste com as meras opiniões baseadas na percepção sensorial do mundo mutante dos corpos físicos”. Já Aristóteles “compreendeu que a razão, como parte integrante da alma humana, pode ser usada como instrumento de cálculo; a excelência ou a deficiência moral é que estabelece a diferença”.

O conceito de razão proposto pelos clássicos está intimamente associado à noção de bem. As ações humanas são empreendidas com vistas à consecução do bem, sendo consideradas incidentais, ou um desvio da "reta razão", aquelas que se afastam desse rumo, ou, recorrendo ainda uma vez ao Estagirita: "A vida dedicada a ganhar dinheiro é vivida sob compulsão, e obviamente ela

não é o bem que estamos procurando" (PIZZA JUNIOR, 1994, p. 8-9).

Essa visão de razão com o tempo foi se modificando e começou a ser interpretada de forma bastante peculiar (PIZZA JUNIOR, 1994). Denominada por Pizza Junior (1994) e Guerreiro Ramos (1981) de visão moderna, a razão torna-se “um instrumento de previsão de consequências”. Hobbes (*apud* GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 3) define razão como “uma capacidade que o indivíduo adquire pelo esforço e que o habilita a nada mais do que fazer o “calculou utilitário das consequências”.

Influenciado por Hobbes, Max Weber, Mannhein, Habermas, Eric Voegelin, entre outros autores da modernidade, Guerreiro Ramos (1981) traz em seu livro “A nova ciência das organizações: uma reconceitualização da riqueza das nações” dois tipos de racionalidades⁵: a instrumental e a substantiva, sendo a primeira, para ele, a predominante na perspectiva moderna de razão e a segunda uma porção “esquecida” da racionalidade que ele tenta recuperar com sua proposta de “*teoria substantiva da vida humana associada*”.

Max Weber, em 1922, apresentou o que Guerreiro Ramos (1983, p. 38) chamou de “rudimentos do que é hoje o conceito sociológico de racionalidade”. Isso porque Weber trouxe a distinção de quatro tipos de ação social:

A racional no tocante aos fins, a racional no tocante a valores, a afetiva e a tradicional. A ação social afetiva e tradicional são respectivamente determinadas por estados emotivos ou sentimentais e por costumes, sendo nula ou escassa a avaliação sistemática de suas consequências. A ação racional no tocante a valores é fortemente portadora de consciência sistemática de sua intencionalidade, visto que é ditada pelo mérito intrínseco do valor ou dos valores que a aspiram, bem como é indiferente aos seus resultados. É conduta, por assim dizer, heroica ou polêmica, que testemunha fé ou crença

⁵ Guerreiro Ramos estudou criticamente vários autores para então chegar ao seu conceito de racionalidade que é base da abordagem substantiva da organização. Um deles foi Karl Polanyi, que analisou a sociedade (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. XII).

num valor ético, religioso, estético, ou de outra maneira, e sua racionalidade decorre apenas de que é orientada por um critério transcendente. A ação racional no tocante a fins é sistemática, consciente, calculada, atenta ao imperativo de adequar condições e meios a fins deliberadamente elegidos (GUERREIRO RAMOS, 1983, p. 38).

Como uma das bases do pensamento de Guerreiro Ramos, Max Weber (*apud* GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 5) em suas reflexões sobre as racionalidades salienta que:

A racionalidade formal e instrumental (Zweckrationalität) é determinada por uma expectativa de resultados, ou “fins calculados” [...]. A racionalidade substantiva, ou de valor (Wertrationalität), é determinada “independentemente de suas expectativas de sucesso” e não caracteriza nenhuma ação humana interessada na “consecução de um resultado ulterior a ela.

Max Weber, nestes termos, descreve a racionalidade instrumental associada à burocracia, já que a burocracia é “empenhada em funções racionais, no contexto peculiar de uma sociedade capitalista centrada no mercado, e cuja racionalidade é funcional e não substantiva” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 5). Para Pizza Junior (1994), essas burocracias estão voltadas para a produção, que demanda um tipo peculiar de ética pois é da produção que dependem os resultados da organização.

Nessas organizações o ambiente laboral é altamente produtivo e as pessoas se envolvem cada vez mais com as tarefas, deixando muitas vezes suas próprias opiniões de lado quando sujeitas a regras e normas despersonalizantes (PIZZA JUNIOR, 1994).

Não é irrelevante nem desprovido de significado que Weber tenha utilizado o conceito de ética ao distinguir entre dois tipos de racionalidade; compreendeu o sociólogo alemão que o ser humano não é destituído de razão pelo fato de incidentalmente transformar-se em peça de engrenagem produtiva, mas sim que implicitamente abre mão da sua prerrogativa de

juízo sempre que passa a fazer parte de um universo planejado para a produção (PIZZA JUNIOR, 1994, p. 10).

Nessa mesma corrente, Karl Mannheim traz também distinções, com foco em propósitos éticos, entre ambas racionalidades que chamou de racionalidade ‘substancial’ e ‘funcional’ (GUERREIRO RAMOS, 1981). Para *Mannheim* (1940 apud GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 6-7), racionalidade substancial é “um ato de pensamento que revela percepções inteligentes das inter-relações de acontecimentos numa situação determinada”. A racionalidade substancial é “a base da vida humana ética, responsável”. Ela tem a preocupação do resguardo da liberdade e é derivada dos impulsos, das explosões emotivas, das superstições que fazem parte do indivíduo. (GUERREIRO RAMOS, 1983).

Já a racionalidade funcional refere-se “a qualquer conduta, acontecimento ou objeto, na medida em que este é reconhecido como sendo apenas um meio de atingir uma determinada meta”. O autor diz ainda que caso a racionalidade funcional influenciar ilimitadamente a vida humana, as qualificações éticas serão solapadas por ela. Desta forma, o indivíduo perde sua capacidade de sadio juízo e também sua faculdade crítica, na proporção do desenvolvimento da industrialização (MANNHEIN, 1940 apud GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 6-7).

Os atos que possuem uma racionalidade substancialmente racional são “intrinsecamente inteligentes” pois têm como base um “conhecimento lúcido e autônomo de relação entre os fatos” [...] Esse é um ato de domínio dos impulsos, sentimentos, emoções, preceitos, e de outros fatores que perturbam a visão e o entendimento inteligente da realidade” (GUERREIRO RAMOS, 1983, p. 39).

Mannheim (apud GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 7) sugere que, na sociedade moderna, a racionalidade funcional está tomando conta da vida humana, fazendo com que o indivíduo desista de sua própria autonomia e interpretação dos eventos uma vez que se rende aos que os outros lhe dão. “Mannheim alega que todo aquele que deseje ser coerente com a distinção entre os dois tipos de racionalidade precisa compreender que um alto grau de desenvolvimento técnico e econômico pode corresponder a um baixo desenvolvimento ético”⁶.

⁶ Essa distinção feita por Mannheim, não implica dizer que a racionalidade funcional deva ser extinta, apenas diz que ela não deve ser tão predominante

Nos trabalhos de Habermas, o tema racionalidade também esteve como ponto central de suas discussões. Seu interesse principal foi “a construção de uma teoria crítica da sociedade que possibilitasse a emancipação do homem na vida social, através do desenvolvimento de suas potencialidades de autorreflexão” (DORNELLES, DELLAGNELO, 2003, p. 2-3). Habermas analisa a racionalidade de forma crítica e “desenvolve uma teoria social consonante com o significado esquecido da racionalidade” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 11).

Analisando a forma como a racionalidade instrumental sobrepõe-se à racionalidade substantiva, Habermas afirma que esta primeira tornou-se “lógica da vida humana em geral”, e alega que “subjetividade do indivíduo caiu prisioneira da racionalidade instrumental” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 13).

Habermas se preocupa com o fenômeno da comunicação distorcida e distingue entre a “ação racional com propósito ou ação instrumental e a ação de comunicação ou de interação simbólica” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 14).

A primeira é aquela onde há subordinação às regras e diz respeito a fins e a segunda é definida pelas relações interpessoais onde as normas são legitimadas pela intersubjetividade da compreensão mútua das intenções (GUERREIRO RAMOS, 1981).

O agir racional com respeito a fins é aquele que se realiza em relação a objetivos definidos em condições dadas (orientado ao êxito). Ele se manifesta de duas formas: o agir instrumental - que organiza os meios adequados ou inadequados segundo os critérios de um controle eficaz da realidade; e o agir estratégico - que depende de uma avaliação correta das possíveis alternativas do comportamento, que resulta exclusivamente de uma dedução feita com o auxílio de valores e de máximas (HABERMAS, 1999 *apud* DORNELLES; DELLAGNELO, 2003, p. 3).

De acordo com Guerreiro Ramos (1981, p. 14), Habermas defende a tese de que, na sociedade industrial, as bases antigas de

que leve o indivíduo a perder sua força psicológica e se render à racionalidade funcional quando da tensão com a substancial (GUERREIRO RAMOS, 1981).

interação simbólica foram ocultadas pelo agir racional e o “significado foi subordinado ao imperativo do controle técnico da natureza e da acumulação do capital”.

Eric Voegelin, na mesma linha de Max Weber e Mannhein também distingue as racionalidades instrumental e substantiva. Voegelin, de acordo com Guerreiro Ramos (1983), utilizou-se dos termos ‘pragmática’ e ‘noética’ para tal distinção. O autor pretendia mostrar que “a qualidade de uma sociedade pode ser aferida à luz da razão noética. Esta qualidade é tanto maior quanto mais a razão noética assumir o caráter de força criadora e exercer influência sobre a vida humana” (GUERREIRO RAMOS, 1983, p. 39). Para Voegelin a “razão moderna exprime uma experiência deformada da realidade”, a linguagem exprime padrões operacionais de eficiência, o que influencia todo o domínio da existência humana (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 20).

Quando a viabilidade e a experiência substituem a verdade como critério de linguagem dominante, há pouca, se é que há alguma, oportunidade para a persuasão das pessoas através do debate racional. A racionalidade desaparece, num mundo em que o cálculo utilitário de consequências passa a ser a única referência para as ações humanas (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 19).

A racionalidade que os autores alegam, e Guerreiro Ramos reconhece ser a predominante na sociedade, isto é, a racionalidade instrumental, é aquela que busca o “sucesso individual desprendido da ética, apenas pautado no cálculo utilitário e no êxito econômico”, diferente daquela que Guerreiro Ramos chama de substantiva, em que a ética é a disciplina que prepondera sobre qualquer outra que aborde a vida social (SERVA, 1997, p. 19).

É por meio da racionalidade substantiva que os indivíduos poderiam viver na busca da autorrealização, “contrabalanceando essa busca de emancipação e autorrealização com o alcance da satisfação social, ou seja, levando em conta também o direito dos outros indivíduos de fazê-lo” (SERVA, 1997, p. 19). Para alcançar esse balanceamento é necessário “o debate racional e o julgamento ético valorativo das ações” (SERVA, 1997, p. 19).

Serva (1997, p. 22) se baseou nos estudos de Guerreiro Ramos e Habermas para abordar a manifestação de racionalidade instrumental e

substantiva na prática administrativa de maneira empírica⁷, e, através dessa análise define, em resumo, a racionalidade substantiva, ou ação racional substantiva, como: “ação orientada para duas dimensões: na dimensão individual, que se refere à autorrealização, compreendida como concretização de potencialidades e satisfação; na dimensão grupal, que se refere ao entendimento, nas direções das responsabilidades e satisfação social”, cujo elementos constitutivos são: autorrealização, entendimento, julgamento ético, autenticidade, valores emancipatórios e autonomia.

Em perspectiva de complementariedade, Serva (1997, p. 22) define também a racionalidade instrumental como: “ação baseada no cálculo, orientada para o alcance de metas técnicas ou de finalidades ligadas a interesses econômicos ou de poder social, através da maximização dos recursos disponíveis” cujo elementos constitutivos são: cálculo, fins, maximização dos recursos, êxito, resultados, desempenho, utilidade, rentabilidade e estratégia interpessoal.

Na visão de Pizza Junior (1994, p. 13),

O conceito de razão substantiva não é um libelo contra sistemas planejados, nem um instrumento de negação do papel das organizações formais. É uma tentativa de devolver ao ser humano uma característica de pensar e de agir criticamente a partir de critérios substantivos, e não apenas de conveniência, consumistas, de acumulação perversa e ilimitada de bens e de dinheiro, como se torna rotineiro e normal a partir do cálculo utilitário de consequências, ou, ainda, de capitulação a palavras de ordem. Ou, retornando à

⁷ Serva (1996) chamou de impasse a incapacidade dos estudos sobre racionalidade instrumental e substantiva abordarem suas manifestações na prática administrativa de forma empírica. Em sua tese de doutorado, o autor deu resposta a esse impasse através da criação de uma ferramenta de análise que permitiu verificar a predominância das racionalidades nos processos administrativos em organizações produtivas. São onze os processos organizacionais: 1. Hierarquia e normas, 2. Valores e objetivos organizacionais, 3. Tomada da decisão, 4. Controle, 5. Divisão do trabalho, 6. Reflexão sobre a organização, 7. Conflitos, 8. Comunicação e relações interpessoais, 9. Satisfação individual, 10. Dimensão Simbólica, 11. Ação Social e relações ambientais, sendo do 1 ao 5, considerados processos organizacionais essenciais e do 6 ao 11 complementares.

herança clássica, trata-se não apenas de viver, mas de viver bem, sem aprisionamento a ideologias.

Diante de uma era de plena industrialização, são cada vez mais numerosas as ações com conotação instrumental, em que o homem se depara com situações nas quais utiliza-se de sua autorracionalização para sobreviver. Isso significa dizer que, devido às tarefas que são funcionalmente racionalizadas, o indivíduo acaba por autocontrolar-se, moral e fisicamente. Essa orientação racional normalmente ocorre com indivíduos sobre os quais são impostas muitas regras e normas, levando-os à subordinação para permanecerem na carreira profissional. “O fazer carreira implica autodomínio, autorracionalização da conduta de quem a pretende, que afeta sua vida fora do trabalho e até sua vida interior”, e são poucos aqueles que ganham a vida sem submeter-se a tais princípios (MANNHEIM, 1942, *apud* GUERREIRO RAMOS, 1983, p. 39).

O que os autores acabam de dizer implica na reflexão sobre a tensão que vive esse indivíduo que possui ambas racionalidades, mas que, muitas vezes, acaba por deixar-se tomar conta pela instrumental, tornando-se cego diante a realidade e esquecendo-se de seu lado substantivo.

A tensão sobre as racionalidades instrumental e substantiva será tratada no item subseqüente.

2.1.1 TENSÃO ENTRE AS RACIONALIDADE INSTRUMENTAL E SUBSTANTIVA

“Em Platão e Aristóteles, uma expressão fundamental da vida de razão é a contínua tensão inerente à existência humana” e essa tensão jamais pode ser excluída da vida do indivíduo pois nele estão, intrinsecamente, as racionalidades instrumental e substantiva, e qualquer solução que dê a esse conflituoso dualismo pode levar a uma deformação do ser humano (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 16)⁸.

No tocante à tensão entre racionalidades que ocorre entre o indivíduo e a organização, Whyte (1956 *apud* GUERREIRO RAMOS, 1983) afirma que existe um conflito crônico estabelecido entre eles, e é

⁸ “A racionalidade, no sentido substantivo, nunca poderá ser um atributo definitivo da sociedade, pois é diretamente apreendida pela consciência humana, não pela mediação social. Ela impele o indivíduo na direção de um esforço contínuo, responsável e penoso para dominar suas paixões e suas inclinações inferiores (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 16).

ingênuo pensar a não existência desse dualismo. Cabe, segundo Whyte, ao indivíduo, o enfrentamento inteligente dessa situação.

Para Whyte, os conflitos são advindos do modo pelo qual são administradas as organizações, que se baseiam ainda na administração funcionalista. Normalmente, as organizações buscam, entre elas e seus funcionários, uma harmonia e uma integração para garantirem seu bom funcionamento com objetivos da eficiência e eficácia. O autor considera esse objetivo falacioso e utópico uma vez esse projeto “resulta tributário de uma ideologia anti-humanista” que chama de ‘ética social’, visto que visa a legitimar as pressões da sociedade e do grupo contra o indivíduo, e a adestrá-lo para o conformismo” (*apud* GUERREIRO RAMOS, 1983, p. 40).

No campo administrativo coexistem, portanto, as racionalidades instrumental e substantiva, que são cuidadosamente relacionadas por Guerreiro Ramos à ‘ética da responsabilidade’ e à ‘ética da convicção’, termos conceituados por Max Weber, sendo a primeira relacionada a fins e a segunda a valores (GUERREIRO RAMOS, 1983).

As duas éticas não são necessariamente antagônicas. No tocante à organização, teórica e concretamente, pode-se admitir congruência entre as duas éticas, na proporção em que as qualificações e a natureza do trabalho se coadunem com os valores dos indivíduos. As relações entre as duas éticas se explicam menos pela dialética da contradição do que mediante a dialética da ambiguidade, tanto no domínio propriamente da organização, como sociedade global (GUERREIRO RAMOS, 1983, p. 43)⁹.

Para que uma organização continue funcionando em modos normais de produtividade e eficácia, é recomendado que essas duas éticas estejam em equilíbrio e, para isso, é preciso um mínimo de consenso social (GUERREIRO RAMOS, 1983).

Amitai Etzioni, de acordo com Guerreiro Ramos (1983), foca no consenso e na tensão entre as éticas nas organizações que distingue em seis esferas: (a) consenso quanto aos valores gerais da sociedade; (b)

⁹ Guerreiro Ramos (1983, p. 43), assim como em 1981 quando se referiu a Platão e Aristóteles, fala que “nenhum indivíduo organiza a sua conduta sob a espécie exclusiva de nenhuma das duas éticas. Por isso, a absoluta racionalização com relação a valores é também um caso limite”.

consenso aos objetivos da organização; (c) consenso quanto aos meios, normas ou táticas; (d) consenso quanto à participação na organização; (e) consenso quanto às especificações de execução e; (f) quanto às perspectivas de conhecimento dos fatos.

De acordo com Etzioni, o consenso ocorre de forma máxima em todas as esferas, com predominância nos objetivos e nos meios, nas organizações consideradas como normativas, das quais são exemplos: instituições religiosas, partidos, associações públicas, universidades, associações profissionais, sociedades secretas, entre outras. Nas instituições consideradas por ele utilitárias, o consenso é máximo apenas quanto à produção e à participação dos subordinados. São organizações utilitárias as empresas industriais, serviços, sindicatos patronais, entre outras. Por fim, nas organizações coercitivas, que são os campos de concentração, prisões, instituições correcionais, o consenso não ocorre em nenhuma das esferas, apesar de ser requerido no que tange à participação e à *performance* (GUERREIRO RAMOS, 1983).

A tensão entre as duas éticas não se verifica em intensidade uniforme nesses três tipos de organização. Numa escala gradativa, podemos dizer que é mínima nas organizações normativas e máxima nas organizações coercitivas. Nestas, é claro, a ética da convicção de cada uma está em conflito radical com a organização (GUERREIRO RAMOS, 1983, p. 45).

Guerreiro Ramos (1983, p. 45) entende, portanto, que, nas organizações normativas, os indivíduos conseguem seguir seus valores no desempenho de seus trabalhos, o que não ocorre nas organizações utilitárias. Em suas palavras é por isso mesmo que “o indivíduo que trabalha numa organização utilitária ordinariamente tende a obter satisfação no campo dos valores ou da convicção, participando simultaneamente de organizações normativas”.

Destarte, o sujeito consegue orientar suas ações baseadas na racionalidade substantiva quando há, dentro da organização em que faz parte, oportunidade de participação e liberdade de escolha. Já quando há restrições desses elementos, juntamente com o alto controle, hierarquia e prescrição de normas, pouco consegue se satisfazer, o que o faz orientar suas ações de forma instrumental.

É relevante destacar, para fins desta pesquisa, que as duas éticas, ou as duas racionalidades, estão sempre em tensão, como afirma

Guerreiro Ramos (1983), e nunca se excluíram apesar de, em certos momentos, haver a intensidade maior de uma ou de outra.

Guerreiro Ramos (1983, p. 48) ainda esclarece que não se pode confundir as ações administrativas, desempenhadas dentro de uma organização onde a racionalidade predominante é a instrumental e onde as ações administrativas constituem-se em eficácia e eficiência, com a racionalidade substancial. Em suas palavras “constitui temerário erro apresentar a racionalidade do mundo das organizações e das ações administrativas como se fosse congruente com a racionalidade substancial, pois isso desorienta a muitos, levando-os a uma inferiorização”. O autor continua e, completa:

Uma organização pode satisfazer às exigências habituais de racionalidade funcional e, no entanto, não ser, globalmente, satisfatória à luz de critérios racionais substanciais. Mas, de outro lado, erro também é pedir à organização que seja o que jamais, por constituição, poderia ser, uma unidade social em que se realiza perfeita harmonia entre indivíduo e as condições de trabalho. Aqui se trata de uma questão de medida. A organização e a ação administrativa tendem, com o progresso histórico-social, a procurar como objetivo limite, conciliar a eficiência com a racionalidade substancial (GUERREIRO RAMOS, 1983, p. 48)

Tendo exposto as tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva que constituem no foco dessa pesquisa, inicia-se a partir de agora, ainda dentro do referencial teórico, a contemplação das características que tomarei como base para analisar tais tensões dentro da organização escolar.

2.2 DELIMITAÇÃO DE SISTEMAS SOCIAIS DE GUERREIRO RAMOS

O livro intitulado de “A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações”, já mencionado anteriormente, foi publicado em 1981 por Alberto Guerreiro Ramos e trouxe grande relevância para a ciência das organizações, uma vez que apresenta uma nova perspectiva de análise da sociedade diferente daquela centrada no mercado, que, em sua visão, vêm dominando as empresas privadas e a administração pública.

O princípio dominante do mercado, para Guerreiro Ramos (1981, p. XI), está aplicado a todas as atividades da sociedade mas, na visão do autor, tal princípio é reducionista, com limitada utilidade funcional, e sua aplicação a todas as atividades “está dificultando a atualização de possíveis novos sistemas sociais, necessários à superação de dilemas básicos da nossa sociedade”.

Os pressupostos de uma sociedade centrada no mercado são ensinados em todas as escolas de administração, assim como de ciências sociais, o que contribui para o esquecimento das formas de humanização e atualização humana que existem dentro das organizações. Guerreiro Ramos (1981, p. XI e XII) insiste que “é necessário um modelo alternativo de pensamento ainda não articulado em termos sistemáticos, porque a sociedade centrada no mercado, mais de 200 anos de seu aparecimento, está mostrando agora suas limitações” além de “sua influência desfiguradora da vida humana como um todo”.

A teoria das organizações que ora se apresenta é focada num modelo unidimensional de análise e planejamento de sistemas sociais, pois “considera o mercado como a principal categoria para a ordenação dos negócios pessoais e sociais” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 140).

Todas as reflexões e argumentos críticos apresentados por Guerreiro Ramos até o momento, seja das racionalidades anteriormente comentadas, da sociedade e também das teorias das organizações, servem de embasamento para que seja feita, se justifique e se faça relevante, a nova ciência das organizações, baseada num modelo multidimensional de sistemas sociais, que “considera o mercado como necessário porém limitado enclave da sociedade” que é multicêntrica, onde há “descontinuidades de diversos tipos, múltiplos critérios substantivos de vida pessoal e uma variedade de padrões interpessoais” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. XIII e 141).

Em outras palavras, Guerreiro Ramos mostra que há lugares onde as pessoas podem se atualizar como ser humano, podem ser criativas, ter escolhas pessoais e relacionamentos interpessoais, onde podem, desta forma, orientar suas ações com base na racionalidade substantiva e não somente na racionalidade instrumental como é a sociedade centrada no mercado, onde a sociedade impõe regras a serem seguidas de forma a abafar os valores do indivíduo. Ele define enclaves para esclarecer outras formas de organizações que são ‘esquecidas’ quando sufocadas pela racionalidade instrumental.

Guerreiro Ramos (1981) apresenta para isso, um modelo de sistemas sociais, o que denomina ‘Paradigma Paraeconômico’. Nesse modelo, há variados enclaves os quais nomeou de Anomia e Motim;

Economia; Isonomia; Fenonomia e Isolado, sendo a Economia, Isonomia e Fenonomia os principais. O paradigma é representado na figura 2:

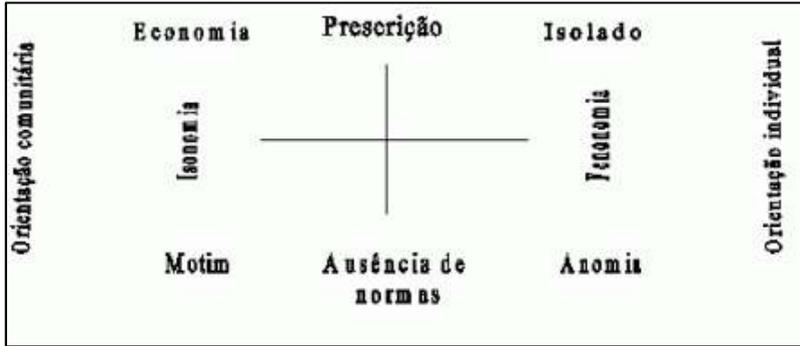


Figura 2: Paradigma Paraeconômico

Fonte: Guerreiro Ramos (1981, p. 141).

O autor explica que:

[...] o ponto central desse modelo multidimensional é a noção de delimitação organizacional, que envolve: a) uma visão da sociedade como sendo constituída de uma variedade de enclaves (dos quais o mercado é apenas um), onde o homem se empenha em tipos nitidamente diferentes, embora verdadeiramente integrativos, de atividades substantivas; b) um sistema de governo social capaz de formular e implementar as políticas e decisões distributivas requeridas para a promoção do tipo ótimo de transações entre tais enclaves (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 140).

Nesse modelo multicêntrico de sociedade, o indivíduo não é um maximizador de lucros, mas sim, busca constantemente sua atualização, ou seja, sua autorrealização pessoal. Suas ações são voltadas para suas necessidades de existência e ele não é forçado a “conformar-se inteiramente ao sistema de valores de mercado”. Suas ações ocorrem de forma livre e emancipatória, sendo os casos que segue as normas operacionais, impostos pelo mercado, meramente incidentais (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 141).

Já no modelo unidimensional, o indivíduo internaliza o caráter de mercado, e age como se este fosse o único modelo a seguir. Guerreiro Ramos (1981) apresenta seu modelo para provar que existem outras formas de agir e de pensar além da voltada para o mercado, que faz com que as pessoas sigam o mesmo caminho, prescrito para todos. Dizer que o interesse das pessoas pode ser harmonizado com o interesse das organizações para a produção de mercadoria é o mesmo que dizer que as pessoas não têm vontades próprias ou estão alienadas numa perspectiva integradora. Guerreiro Ramos (1981, p. 143) enfatiza que este é um “erro característico das atuais tendências do pensamento e da prática, no campo administrativo”.

O paradigma paraeconômico de Guerreiro Ramos sustenta que não se pode ver o sistema social como único, mas sim com uma pluralidade de cenários, nos quais o indivíduo, quando detentor do emprego, segue as regras impostas, mas também tem seus momentos de individualidade e necessidades, onde a realização pessoal é levada em consideração e que o mercado não pode satisfazê-la por si só. Esse paradigma “advoga uma sociedade suficientemente diversificada para permitir que seus membros cuidem de tópicos substantivos da vida” de acordo com “seus critérios intrínsecos e no contexto dos cenários específicos a que esses tópicos pertencem” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 178).

Numa sociedade centrada mercado a atualização pessoal do indivíduo é mínima devido às prescrições que devem ser seguidas. Quanto mais normas, menor é a atualização pessoal, pois os indivíduos, como detentores de empregos, em que a produção, eficiência e eficácia são os principais objetivos, quase não possuem oportunidades de escolhas. A atualização pessoal diminui à medida em que a atividade humana considerada administrativa aumenta, aumentando também a despersonalização e a superorganização (GUERREIRO RAMOS, 1981).

Uma sociedade superorganizada é aquela transformada “num universo operacionalizado, em que se espera sempre que o indivíduo viva como um ator, a quem cabe um papel determinado” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 144).

O autor explica ainda que “num sistema social superorganizado (economia), o indivíduo não dispõe de lugar e tempo verdadeiramente privados, duas condições para uma vida social criativa (isonomia, fenonomia)”, portanto, “é obvio que a superorganização aumenta a despersonalização do indivíduo” pois ele acaba sendo obrigado a desempenhar um papel que espera-se que ele desempenhe, não aquele

que realmente trará realização pessoal para si (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 145).

Na delimitação dos sistemas sociais desenvolvida por Guerreiro Ramos (1981, p. 145), todos esses aspectos são levados em consideração. Para ele, não há como retirar as prescrições operacionais da sociedade, pois estas são, de certa forma, importantes para o desenvolvimento do sistema de apoio de qualquer sociedade. O que o autor oferece é um sistema segundo o qual o objetivo é a maximização da atualização pessoal e as prescrições existem, porém, são mínimas e “nunca estabelecidas sem o pleno consentimento dos indivíduos interessados”.

Para melhor caracterização dos sistemas sociais, o autor trouxe ainda um tópico fundamental da nova ciência das organizações, que chamou de Lei de Requisitos Adequados.

De modo específico, a lei de requisitos adequados estabelece que a variedade de sistemas sociais é qualificação essencial de qualquer sociedade sensível às necessidades básicas de atualização de seus membros, e que cada um desses sistemas sociais determina seus próprios requisitos de planejamento” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 156)

Tais requisitos são importantes para que sejam, também reconhecidos, em cada enclave social do paradigma paraeconômico, quais sejam: tecnologia, tamanho, cognição, espaço e tempo.

“A tecnologia é parte essencial da estrutura de apoio a qualquer sistema social” (GUERREIRO RAMOS, 191, 157). A tecnologia, para o autor, não se limita a instrumentos, mas inclui normas operacionais e o sentido das mesmas para cada enclave social, não apenas segundo dirigentes, mas também segundo os demais envolvidos. Reconhece que definir a tecnologia apropriada a cada enclave é algo complexo, que implica muito trabalho de análise, inclusive porque todos os demais requisitos precisam ser, segundo ele, considerados em conjunto.

Quanto ao tamanho, Guerreiro Ramos (1981, p 159) explica que este é um fator que exerce forte influência na capacidade do cenário social de atingir suas metas eficazmente. Cada cenário “exige limites mínimos e máximos a seu tamanho”. Outra observação relevante sobre o tamanho é que as relações interpessoais entre os membros de um cenário social podem declinar ou aumentar conforme o seu tamanho, sendo

maiores em tamanhos menores e menores em cenários de maiores proporções.

Existem diferentes tipos e formas de conhecimento nos diferentes cenários sociais e estes “podem ser classificados de acordo com seus interesses dominantes”, explica Guerreiro Ramos (1981, p. 160). Os sistemas cognitivos podem ser funcionais, políticos e personalísticos, em que o primeiro tem uma conotação mais funcional, de controle do ambiente; o segundo visa mais o bem-estar social, o grupo e o terceiro é essencialmente quando o interesse é individual para o “desenvolvimento do conhecimento pessoal” (p. 160).

A divisão aqui apresentada não quer dizer que os variados tipos de cognição apresentam-se separadamente nos cenários descritos, pelo contrário, Guerreiro Ramos (1981, p. 161) esclarece que pode-se encontrar vários sistemas cognitivos simultaneamente num único cenário social existindo, contudo, a predominância de um ou de outro. Um exemplo dado pelo autor são as instituições educacionais “em que a informação pessoal e o fomento do bem, na sociedade, se revestem de fundamental importância”.

O espaço entra nas dimensões para a análise e planejamento dos sistemas sociais e torna-se essencial para o bom funcionamento desses sistemas. “O espaço fala uma linguagem silenciosa, mas eloquente, pela qual as pessoas são afetadas inadvertidamente” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 165). As cidades contemporâneas apresentam arquitetura que vão de acordo com as exigências do mercado, uma vez que ficam cada vez mais funcionais e a “deterioração das condições da vida comunitária do povo tem sido uma consequência natural da explanação do sistema de mercado” (p. 161 e 162) fazendo, ainda, com que as pessoas se afastem. Hall (1966, p. 101 *apud* GUERREIRO RAMOS, p. 164, grifo do autor) denominou esses espaços de socioafastadores (*sociofugal*) e os espaços “que facilitam e encorajam a convivalidade” de socioaproximadores (*sociopetal*).

A quinta e última dimensão a ser levada em consideração é o tempo. O tempo na teoria das organizações, desde Taylor, vem sendo tratado como “apenas como uma mercadoria ou um aspecto da linearidade do comportamento organizacional” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 167). O paradigma paraeconômico de Guerreiro Ramos (1981, p. 167) “prescreve uma abordagem multidimensional do tempo, como categoria do planejamento dos sistemas sociais”.

Guerreiro Ramos propõe algumas categorias de tempo como o serial, que molda o tempo sem séries, cada coisa deve ter seu tempo de execução (típico de economias); convival, onde a convivência entre as

peçoas é forte, sem fachadas e o tempo não é quantificável, pois o que importa são as peçoas (típico de isonomias); de salto, que dá ênfase ao indivíduo, sua criatividade, autodescoberta e autoesclarecimento (típico de fenomenias); e temporal onde as peçoas não têm uma agenda precisa sobre sua existência ou nem mesmo possuem alguma agenda (típico de anomias).

As categorias representadas no paradigma paraeconômico e seus requisitos adequados serão melhor esclarecidas nos itens seguintes.

2.2.1 ANOMIA E MOTIM

Originalmente inventada por Émile Durkheim, um sociólogo francês, o termo anomia “define a condição em que os indivíduos subsistem na orla do sistema social”. Anomia é uma situação em que “a vida pessoal e social desaparece” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p, 146).

Motim por sua vez é “a referência de coletividades desprovidas de normas, cujos membros falta o senso de ordem social”. A sociedade pode ser perturbada pelos motins quando, para estes, a sociedade perder a “representatividade e o significado” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p, 147).

Os indivíduos pertencentes a este enclave da sociedade não possuem nem normas, nem raízes, e não “possuem compromisso com prescrições operacionais, mas são incapazes de modelar suas vidas de acordo com um projeto pessoal” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p, 146).

Em resumo, são considerados pertencentes a este enclave

Os marginais, os excluídos, que por vez ou outra assumem a condição de jovem errante, ou do adulto não-convencional, em busca da própria identidade ou de novas experiências; são alguns criminosos, viciados em drogas, ébrios e mendigos, ou indigentes e os mentalmente defeituosos” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p, 147).

Tais indivíduos, chamados por Guerreiro Ramos (1981) de anômicos, não fazem parte do mercado, uma vez que não conseguem seguir regras que lhe são impostos, não têm senso de relacionamento com outros e precisam constantemente sempre ser cuidados e tratados

por instituições como hospícios, reformatórios, hospitais ou até mesmo prisões.

Além disso, é necessária uma perícia específica para a formulação e implementação desses tipos de ambientes. “Se vier a ser possível uma delimitação do mercado, então a estrutura, as funções e os pressupostos de tais instituições serão radicalmente diferentes daqueles que atualmente prevalecem” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 147).

De acordo com Guerreiro Ramos, a anomia não constitui um sistema social e por isso apresenta, apenas indiretamente, a questão do tamanho da lei dos requisitos adequados, porém, o tratamento dessas pessoas acaba tendo mais sucesso em lugares de menores proporções, como os já mencionados anteriormente.

Importante destacar que a anomia é uma consequência normal da industrialização, isto é, grandes sistemas sociais influem no alcance da anomia, uma vez que as pessoas ficam cada vez mais sozinhas e distantes pela existência de relações interpessoais, apenas funcionais no lugar das afetivas, sem contar a divisão social do trabalho, como salientou Durkheim, citado por Guerreiro Ramos (1981). Os anômicos não possuem um único interesse central dominante dentro deste enclave, por isso, seu sistema cognitivo é chamado de deformado.

2.2.2 ECONOMIA

Um dos enclaves mais importantes do paradigma paraeconômico, sugerido por Guerreiro Ramos, é o da Economia. Ele representa o paradigma dominante de mercado que vê no lucro, no custo benefício e na produtividade, o fim em si mesmo. Como explica o autor, “em termos gerais, uma economia é um contexto organizacional altamente ordenado, estabelecido para a produção de bens e serviços e/ou para a prestação de serviços” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 148).

Esses produtos e serviços são oferecidos a indivíduos que têm poder e influência indireta sobre as atividades da organização, seja em seu planejamento ou em sua execução, e sua sobrevivência é advinda da eficácia com que presta tais serviços ou produz tais produtos.

Eficiência, lucro, efetividade, competitividade e troca são, entre outras, as palavras de ordem desse enclave da sociedade, que resume e “exerce um impacto desfigurador sobre a vida humana associada” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 1).

Nas economias, a razão predominante é a funcional, chamada por Guerreiro Ramos através da influência de Max Weber, de racionalidade instrumental, isto é, “determinada por uma expectativa de resultados, ou

‘fins calculados’” (WEBER, 1968, p. 24 *apud* GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 5).

Como um ambiente altamente organizado para o alcance dos resultados, é essencial, numa economia, a existência da prescrição de normas para serem seguidas. Típico das economias, os indivíduos seguem tais prescrições como sujeitos passivos, onde são considerados como simples detentores de empregos, sem direito à participação na gerência e na tomada das decisões. Além disso, as informações circulam de maneira irregular dentro das economias e são condicionadas pelas pessoas situadas nos vários níveis da organização para seus próprios interesses, sejam pessoais ou organizacionais (GUERREIRO RAMOS, 1981).

Aqui não há espaço para a atualização humana tampouco existem relacionamentos interpessoais sem estarem limitados às formas burocráticas entre seus membros, eles apenas cumprem ordens (GUERREIRO RAMOS, 1981).

Ainda neste enclave, são as qualificações profissionais, e não pessoais, como valores, por exemplo, – uma vez que a flexibilização do senso pessoal é mínima - que são analisadas quando no momento da contratação, demissão, promoção, ascensão na carreira, ou manutenção do seu emprego, o que mostra uma insensibilidade em relação à vida humana associada (GUERREIRO RAMOS, 1981).

É a lei da troca que rege as economias, isto é, a alocação de mão de obra e de recursos é transferida nos dois sentidos, chamados por Guerreiro Ramos (1981, p. 181) de *two-way*, onde importam apenas aquelas transações que efetivamente derem lucro ou trouxeram algum custo/benefício para a organização. Nessa perspectiva, “os critérios para avaliação do desenvolvimento de uma nação são essencialmente os mesmos que dizem respeito às atividades que constituem a dinâmica do mercado” e são medidos por indicadores como: o Produto Nacional Bruto (PNB); o percentual de cidadãos que vivem nas áreas urbanas e a mão-de-obra empregada no setor de serviço.

As economias geralmente possuem grandes dimensões em tamanho e complexidade. A complexidade é expressa através da diversidade de operações, deveres, relacionamento com o ambiente entre outros, já o tamanho é definido pelo número de pessoas, “escritórios, instalações, materiais, e assim por diante” e, em largas proporções, “passa a ser requisito para a viável operação das economias convencionais” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 148 e 159). Quanto maior for a organização, maiores são as departamentalizações, maiores

são as divisões, maiores são os afazeres e menores são as relações interpessoais e a possibilidade de atualização pessoal.

Essas divisões levam ao afastamento das pessoas e impedem os relacionamentos interpessoais, sendo, por isso, denominados espaços socioafastadores. Além disso, torna o tempo serial, isto é, um tempo quantificável, onde cada tarefa é feita em um momento estabelecido, faz-se uma coisa de cada vez, e, deste modo, não são capazes “de atender às necessidades humanas cuja satisfação envolva uma experiência de tempo que não possa ser estabelecido em termos de séries” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 168).

O interesse dominante nas economias é o controle, a produção, o lucro, a eficiência e a eficácia, e nada tem a ver com o interesse nas pessoas e em seus valores, portanto, é classificada como funcional dentro dos sistemas cognitivos apresentados por Guerreiro Ramos (1981) como um requisito adequado para o planejamento de sistemas sociais.

As características acima descritas não se restringem apenas às organizações empresariais, mas “são comuns a todas as economias: monopólios, firmas competidoras, organizações de fins não-lucrativos e agências” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 148).

2.2.3 ISONOMIA

As isonomias são contextos em que todas as pessoas são iguais e atualizam-se, “independentemente das prescrições impostas”. Assim, são mínimas as prescrições existentes dentro desse enclave social e, caso sejam inevitáveis, são estabelecidas por consenso dentro do grupo. Aqui há espaço para a atualização humana – considerada moderada, uma vez que é o bem do grupo que é estabelecido – e o trabalho é altamente gratificante, isto é, compensador em si mesmo, uma vez que as atividades desenvolvidas não constituem-se simplesmente em um emprego, mas são promovidas como vocação, sempre voltadas para o bem estar social – que é o interesse dominante neste enclave social, classificado como sistema cognitivo político –, onde dão e recebem dentro de um tipo generoso de relacionamento pessoal. Desta forma, as pessoas que participam das isonomias não ganham a vida dentro deste enclave, pois, “a maximização da utilidade não tem importância para os interesses fundamentais do indivíduo” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 150).

Neste contexto, diferentemente das economias, as tomadas de decisões e o estabelecimento de diretrizes são totalmente amplos e, entre

gerência e subordinados, não há nenhuma diferenciação. Nas palavras de Guerreiro Ramos (1981, p. 150 e 151),

Uma isonomia perderia o seu caráter, se seus membros se dicotomizassem entre nós e eles, entendendo-se os últimos como aqueles que tomam decisões ou estabelecem políticas. A isonomia é concebida como uma verdadeira comunidade, onde a autoridade é atribuída por deliberação de todos. A autoridade passa, continuamente, de pessoa para pessoa, de acordo com a natureza dos assuntos, com os problemas em foco e com a qualificação dos indivíduos para lidar com eles.

Por não ser uma democracia, a eficácia da isonomia exige que, entre seus membros, prevaleçam relações interpessoais de nível primário. Isso nos leva a pensar a isonomia como um cenário social de tamanho moderado, sem tolerância para desvios que possam ocorrer fora das proporções consideradas como limites. Caso haja o crescimento dessas proporções, as isonomias perdem seu caráter e transformam-se então em democracias, oligarquias ou até mesmo em burocracias (GUERREIRO RAMOS, 1981).

Por serem de menores proporções, os espaços isonômicos tornam-se socioaproximadores, o que faz com que as pessoas convivam mais. Esse tempo de convivência não é medido quantitativamente como nas economias, mas, pelo contrário, o tempo, na isonomia, representa uma libertação das pressões que lhes são impostas e que lhes impedem de obter suas atualizações pessoais. Na isonomia há convivência entre seus membros, por isso o tempo é chamado de tempo convival. Nesse tempo as pessoas relaxam, conseguem interagir sem fachadas, expressar-se com autenticidade, confiar no outro do grupo, é uma experiência onde as pessoas não veem, nem tratam o outro como objeto, mas sim como pessoa (GUERREIRO RAMOS, 1981).

Guerreiro Ramos cita alguns exemplos de ambientes isonômicos que deram certo nos Estados Unidos, quais sejam: “associações de pais e professores, de estudantes e minorias, comunidades urbanas, empresas de propriedade dos trabalhadores, algumas associações artísticas e religiosas, [...] locais de consumidores entre outras” onde “as pessoas buscam estilos de vida que transcendem os padrões normativos que dominam a sociedade como um todo” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 151).

2.2.4 FENONOMIA

A fenonomia é considerada por Guerreiro Ramos (1981, p. 152) o ambiente social em que as pessoas conseguem obter “o máximo de opção social e o mínimo de subordinação a prescrições operacionais formais”. São casos de fenonomia o ateliê do pintor ou escultor; da mulher com marido habilidoso, onde ambos possuem um lugar para sua atualização como artesãos na produção de tapetes; os jornalistas; “inventores e assim por diante, que trabalham por conta própria”.

Analisando tais exemplos pode-se perceber que tratam-se de cenários sociais menores em relação às economias e isonomias, e parece duvidoso, contudo, que se possa manter a sobrevivência de uma fenonomia caso o número de membros ultrapasse cinco. A fenonomia é o menor tipo concebível de cenário social (1981).

Uma fenonomia possui as seguintes características como elencadas por Guerreiro Ramos (1981, p. 152): (a) São ambientes onde as pessoas conseguem ser criativas e expressar o que pensam com plena autonomia e liberdade de escolha; (b) As pessoas são motivadas por aquilo que acreditam e agem apenas para o atingimento dessas metas por eles estipuladas e que consideram relevantes; (c) Aqui os critérios econômicos são apenas incidentais com relação à motivação das pessoas que dela fazem parte, pois as fenomias tendem a ser “protegidas contra a penetração do mercado”; (d) Os membros desse sistema social têm consciência social, apesar de pensarem bastante em sua singularidade, o que eles querem é “tornar os outros sensíveis quanto a possíveis experiências que são capazes de partilhar ou de apreciar”; (e) São sistemas cognitivos personalísticos, uma vez que “o interesse dominante é o desenvolvimento do conhecimento pessoal” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 161); (f) Os ambientes são socioaproximadores pois é facilitam e encorajam a convivalidade (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 164); (g) A qualidade e o ritmo do tempo que ocorre nas fenomias “refletem a intensidade do anseio do indivíduo pela criatividade e auto-esclarecimento”. O tempo é usado para sua autorrealização, atualização pessoal e autodescoberta. São livres e não usam o tempo serial como ocorre nas economias. “O tempo de salto é um momento importante de esforços criativos autogratificantes” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 169 e 171).

Assim como as economias, as fenomias e isonomias também são importantes e necessárias “à viabilidade da sociedade em seu conjunto”, sendo consideradas agências legítimas, através dos quais se deve efetivar a alocação de mão-de-obra e de recursos. Essa

transferência é feita em sentido único, *one-way* como chamado por Guerreiro Ramos (1981, p. 179, grifo do autor), isto é, são os processos alocativos que não representam troca e não podem ser reduzidos a uma “contabilidade direta de fatores de produção” assim como também não pode, sua contribuição para a viabilidade do conjunto social, “ser determinada numa estrutura convencional de custo/benefício”.

Nesse cenário social, inclui-se as atividades como cozinhar, cuidar de jardins, limpar, cultivar hortas com verduras, consertar coisas em geral, tratar de doentes, fazer instalações disso ou daquilo, educar as crianças, cuidar dos idosos, costurar, entre outras, que são exercidas sem remuneração e não visam lucro e, uma vez que seus produtos não são transferíveis para o mercado, são ignorados pelas estatísticas.

O paradigma paraeconômico de Guerreiro Ramos (1981, p. 181) propõe que todas as atividades exercidas pelos indivíduos de uma sociedade sejam levadas em consideração e afirma que, caso isso acontecesse, não faltariam recursos ao crescimento, uma vez que, do ponto de vista deste paradigma, “os recursos são infinitos e não há limites para o crescimento”.

2.2.5 ISOLADO

Ao contrário dos indivíduos da Anomia e Motim, que não são comprometidos com nenhuma norma, os pertencentes ao enclave Isolado vivem apenas com uma norma, que para eles é a única a seguir. Eles consideram o mundo social “como um todo, inteiramente incontrolável e sem remédio”. Eles vivem com suas crenças e acreditam piamente nelas. São sujeitos considerados muitas vezes paranoicos, que escondem suas opiniões e convicções pessoais, sem se abrir para outras.

O quadro abaixo mostra as principais diferenças encontradas entre os principais enclaves (Economia, Isonomia e Fenonomia) de Guerreiro Ramos (1981).

Quadro 3: Características dos enclaves principais.

CATEGORIAS	ECONOMIA	ISONOMIA	FENONOMIA
1. Tipos de organizações	Mercado - Monopólios, Firms competidoras, organizações de fins não-lucrativos e agências	Cooperativas / coletivas	Artesãos

2. Racionalidade	Instrumental	Substantiva	Substantiva
3. Atualização Humana	Mínima	Média	Máxima
4. Prescrição de normas	Máxima	Mínimas	Mínimas
5. Visão dos Indivíduos	Passivos - Detentores de emprego	Ativos - Atividade como Vocação	Ativos - Atividade como Vocação
6. Alocação de mão-de-obra e de recursos	<i>Two-way</i> – troca	<i>One-way e Two way</i>	<i>One-way e Two way</i>
7. Participação na gerencia e tomada de decisões	Hierárquica	Não Hierárquica	Não Hierárquica
8. Relacionamentos interpessoais	Hierárquico	Não Hierárquico	Não Hierárquico

Fonte: Elaboração própria a partir de Guerreiro Ramos (1981).

No quadro 4, podem ser observadas as características de cada enclave social, que se refere aos requisitos adequados propostos por Guerreiro Ramos (1981).

Quadro 4: Lei dos requisitos adequados

Lei dos requisitos adequados			
CATEGORIAS	ECONOMIA	ISONOMIA	FENONOMIA
1. Tecnologia	Geral	Geral	Geral
2. Tamanho	Grande	Moderados	Pequeno
3. Cognição	Funcional – controle	Político - grupo	Personalístico – Individual
4. Espaço	Socioafastadores	Socioaproximadores	Socioaproximadores
5. Tempo	Linear	Convival	Salto

Fonte: Elaboração própria a partir de Guerreiro Ramos (1981).

Dada a explanação sobre os enclaves sociais delimitados por Guerreiro Ramos e suas características, torna-se necessária, para complementação do referencial teórico e para a constituição do quadro de categorias de análise utilizado para a pesquisa na escola, a apresentação das perspectivas da cultura organizacional e suas características.

2.3 CULTURA ORGANIZACIONAL

A cultura organizacional é caracterizada por tudo aquilo que a organização possui no que se refere a procedimentos, regras formais, estórias, jargões, brincadeiras internas, formas de vestimentas entre outras (MARTIN, 1992).

Segundo Fleury e Fischer (1996), o número de pesquisas na área da cultura organizacional aumentou significativamente e estas apresentam os mais diversos enfoques, uns com uma proposta mais simplista (onde a cultura é usada como diagnóstico de clima), outros com propostas mais elaboradas (onde são questionados os significados do universo simbólico da organização).

Torres (2008b, p. 48) afirma que a cultura organizacional é um objeto de estudo que vem sendo amplamente estudado e debatido entre os investigadores provenientes de várias Ciências Sociais e “permanece no início deste novo século como uma problemática de difícil apreensão em face da natureza ainda incerta do seu estatuto epistemológico”.

De acordo com Teixeira (2002, *apud* FREITAS, 1991), a cultura organizacional pode ser tratada como variável ou como metáfora. Como variável, a cultura organizacional é algo que a organização tem, já, se tratada como metáfora¹⁰, significa algo que a organização é.

Para Torres (2008b), devido a essa diversidade de correntes teóricas que abordam o tema, pode-se dizer que os estudos estão se desenvolvendo em torno de dois polos¹¹:

Um primeiro particularmente centrado na compreensão dos processos de construção da cultura nas organizações, isto é, na identificação dos fatores que condicionam a sua gênese, o seu desenvolvimento e a sua consolidação; e um segundo polo mais preocupado com a forma de perspectivar o grau de partilha da cultura, no sentido de compreender os significados das suas

¹⁰ Morgan (2005) estuda as organizações a partir de várias metáforas como a organização como máquina, como organismos, como cérebro, como sistemas políticos, como prisões psíquicas como fluxo e transformação, como instrumento de dominação e como cultura.

¹¹ Nota-se que Teixeira (2002) aborda o que Torres (2008) chama de primeiro polo, mas Torres (2008) acrescenta um segundo polo não tratado no livro de Teixeira, que são as perspectivas da cultura organizacional.

manifestações em contexto organizacional (TORRES, 2008b, p. 48-49).

O primeiro polo trata a organização como uma variável independente ou dependente, ou seja, a cultura pode ser questionada como uma importação do ambiente externo ou um “fator endógeno e idiossincrático da organização”, respectivamente. Neste polo, a cultura pode ser vista ainda como “um processo dialético de construção e reconstrução contínua através das interações sociais (cultura como metáfora)” (TORRES, 2008b, p. 48).

A outra corrente, do segundo polo, “ênfatisa o modo como a cultura se manifesta, podendo estar num *continuum* representativo de três possíveis modalidades de partilha – a integradora, a diferenciadora e a fragmentadora” (TORRES, 2008b, p. 48).

No presente estudo, focaremos no segundo polo que é tratado primeiramente por Meyerson e Martin (1987), mais tarde sendo escrito com Frost *et al* (1991) e por Martin (1992) por oferecer uma visão mais completa e sintetizada sobre a cultura organizacional, por trazer características que podem ser identificadas em variadas organizações e ainda por se encaixar e complementar, de certa forma, os enclaves sociais de Guerreiro Ramos para o melhor entendimento de uma organização.

Assim como Torres (2008b), Martin (1992) também afirma ser o campo dos estudos da cultura em organizações bastante diversificado e usa ainda a palavra “caos” para melhor se expressar e justificar sua pesquisa. Em sua visão, os autores do tema não entram em acordo a propósito de questões fundamentais como: O que é cultura no contexto organizacional? As culturas são necessariamente caracterizadas por conflitos e contradições? A ambiguidade é um indicador da ausência de cultura, ou é a essência de qualquer formato contemporâneo cultural? Como a cultura muda no ambiente organizacional? Como escrever sobre cultura de uma maneira que se considere todas as complexidades e incertezas inerentes a tais estudos?

Neste contexto, Martin (1992) delinea três perspectivas, que são vistas também como paradigmas em Meyerson e Martin (1987), para compreender a cultura dentro das organizações, podendo estas competirem entre si: integração, diferenciação e fragmentação.

2.3.1 PERSPECTIVA INTEGRADORA

De acordo com Meyerson e Martin (1987), a cultura na perspectiva integradora é definida como aquilo que é partilhado de forma única por uma dada organização ou grupo. Aqui a cultura é a “cola” social ou normativa que une um grupo potencialmente diverso num mecanismo integrativo. Para Torres (2008b, p. 48), “é um conjunto de símbolos, crenças, valores, mitos e outros fatores pertencentes à ordem do simbólico, que representam o padrão de conformidade ideal” que a organização deseja interiorizar em todos os seus membros.

A perspectiva da integração assume que a cultura forte e desejável pela organização é aquela caracterizada pela consistência, pelo total consenso entre seus membros, pela clareza e pela não existência de ambiguidades. Aqui a cultura é monolítica, onde há a emergência da harmonia entre todos (MEYERSON; MARTIN, 1987; FROST *et al*, 1991).

A consistência refere-se aos padrões de relacionamentos que existem dentro de uma organização onde há vários tipos de manifestações culturais, por exemplo, os valores expostos são consistentes com os valores formais da organização, que são, por sua vez, consistentes com as normas informais, estórias, rituais e assim por diante, e isso faz com que toda a organização chegue a um consenso e esse consenso gera a clareza que, conseqüentemente, não permite ambiguidades (FROST *et al*, 1991). Schein (1991) argumenta que o que é ambíguo não faz parte da cultura.

Inspirada nos enfoques mais funcionalistas, que conceitua a cultura organizacional como uma variável estrutural (dependente e/ou independente), a perspectiva integradora enfatiza os aspectos mais consensuais da cultura, sendo esta tanto mais forte e consensual quanto mais alargado for o seu grau de partilha entre os trabalhadores da organização (TORRES, 2008b, p. 48).

Representa, desta forma, a conformidade ideal de todos os valores, símbolos, crenças e mitos, que são criados pelo líder, o qual tem o poder de elegê-los conforme sua vontade e impô-los a todos os integrantes da organização (MEYERSON, MARTIN, 1987; TORRES, 2008b).

Os autores que se encaixam dentro desta perspectiva têm a palavra “partilha” como uma chave para identificar as manifestações de cultura e procuram, por exemplo, linguagens comuns, valores compartilhados ou comportamentos semelhantes (MEYERSON; MARTIN, 1987). As manifestações que são estudadas nesta perspectiva são diversas, como por exemplo, os valores dos gerentes (DEAL; KENNEDY, 1982; PETERS; WATERMAN, 1982); as práticas formais e informais, como comunicação e normas de tomada de decisão (OUCHI, 1981; SCHALL, 1983) ou ainda rituais (PETTIGREW, 1979; TRICE; BEYER, 1984); estórias (MARTIN, 1982; WILKINS, 1983); suposições básicas (SCHEIN, 1983, 1985); códigos de significação (BARLEY, 1983) e também partilha de entendimentos (SMIRCICH, 1983) como explicam os autores e também Torres (2008b).

Neste ponto de vista, a cultura é algo que a organização tem, isto é, uma variável que pode ser alterada quando necessário “a favor da integração, da comunhão de interesses, da partilha de valores, do consenso” para que se alcance a eficiência e a eficácia (TORRES, 2008b, p. 49).

A cultura, na perspectiva integradora, portanto, oferece a chave para o controle gerencial, o comprometimento do trabalhador e a efetividade organizacional (MEYERSON; MARTIN, 1987). Como exemplos, podem ser dados os “processos de socialização profissional, as estratégias de treinamento do pessoal, os rituais de confraternização, os mitos de grande família, etc” (TORRES, 2008b, p. 49).

O ponto de partida dos estudos sobre cultura que se encaixam na integração é que a homogeneidade, a harmonia, a clareza e a cultura unificada são desejáveis e conquistáveis, mesmo que alguns desvios dessa ideia possam ocorrer. Os conflitos e ambiguidades podem até ocorrer no interior da organização, mas são interpretadas como a deterioração de uma cultura forte (integrada) e esta será reestabelecida assim que uma nova cultura forte for imposta ao grupo (MARTIN, *et al*, 2004).

2.3.2 PERSPECTIVA DIFERENCIADORA

Praticamente na mesma época em que surgiram pesquisas na perspectiva integradora, alguns autores independentes já pensavam em outras maneiras de olhar a cultura nas organizações, pois acreditavam que tal pensamento precisava de uma revitalização. Eles pensavam, também, que um renascimento do interesse em cultura organizacional traria uma criatividade interdisciplinar para o campo, pois expandiriam

os tipos de assuntos a serem discutidos e os tipos de métodos considerados válidos. Esses pesquisadores ficaram conhecidos como da “perspectiva da diferenciação” (MARTIN et al, 2004), que viam o consenso na organização, a homogeneidade, a harmonia e as consistências como mitos, que foram então substituídos pela diferenciação e pelos conflitos existentes nas organizações (MARTIN, 1992). Nas palavras do autor *“the differentiation perspective unveils the working of power in organizations, acknowledges conflicts of interest between groups, and attends to differences of opinion”*¹² (p. 83).

Segundo Meyerson e Martin (1987), a organização, desse ponto de vista, é formada por uma coleção de valores e manifestações de cultura que podem muitas vezes ser contraditórias, isto é, podem ser interpretadas de duas formas diferentes, caracterizando, assim, uma inconsistência dentro da organização (MARTIN, 1992).

O estudo da diferenciação revela três coisas em comum dentro da organização, quais sejam: (a) interpretações das manifestações são inconsistentes; (b) consenso ocorre apenas dentro de fronteiras de subculturas e; (c) clareza existe somente dentro das subculturas. *“In this way, subcultures are like islands of clarity in a sea of ambiguity”*¹³ (MARTIN, et al, 2004, p. 12).

Essa abordagem apresenta alguns aspectos da vida da organização que não estão em conformidade com os ideais gerenciais, isto é, nota-se, nesta perspectiva, inconsistências entre o que é imposto e o que é feito, entre as práticas formais e as normas informais, entre uma história e outra e, o mais importante, entre a interpretação de um grupo e a interpretação de outro. De acordo com Martin *et al.* (2004), autores que se destacam nesta vertente são Van Maanen and Barley (1986), Van Maanen e Kunda (1989), Cameron e Quinn (1998).

Torres (2008b, p. 49) salienta que, nesta perspectiva, a ênfase é colocada “nas diferenciações culturais, nos dissensos, nos conflitos e nos antagonismos culturais emergentes numa mesma organização”. Segundo a autora, a principal característica da organização no tocante a essa perspectiva é a coexistência, às vezes em harmonia, às vezes em conflito e algumas vezes em indiferença uma para com a outra de variadas subculturas que se desenvolvem e se consolidam pela divisão

¹² A perspectiva de diferenciação revela o trabalho do poder nas organizações, reconhece a conflitos de interesses entre grupos e atende a diferenças de opinião (tradução livre).

¹³ Desta forma, subculturas são como ilhas de clareza em um mar de ambiguidade (tradução livre).

do trabalho, pela departamentalização e pela divisão vertical e horizontal da organização. Isso ocorre pois, “ao permitir o estabelecimento de interações privilegiadas no espaço e no tempo entre determinados grupos profissionais” a organização “lança condições para a emergência de múltiplas (subculturas), tornando-se mesmo difícil identificar as suas fronteiras, o seu grau de infiltração e extensão”.

O foco dessa perspectiva é nos subgrupos existentes na organização em detrimento da parte gerencial, que é foco da perspectiva integradora (MARTIN, 1992). São essas subculturas que fazem a segmentação cultural da organização (TORRES, 2008b).

Resumidamente, os estudos que englobam a perspectiva diferenciadora não negam geralmente a existência de similaridades, consistências e unidades, que são foco da perspectiva integradora. Porém, a diferenciação vai um passo à frente, explorando os pontos de vista das subculturas que veem as coisas diferentemente, já que similaridade e dissimilaridade são assimétricas, no sentido de haver muito mais dissimilaridade do que seu oposto (MARTIN, 1992).

2.3.3 PERSPECTIVA FRAGMENTADORA

Iniciando a apresentação deste paradigma, Meyerson e Martin (1987) adotam o título “ambiguidade” para definir tal perspectiva. A ambiguidade é a palavra-chave e a essência da perspectiva fragmentadora e seu tratamento é o que a torna diferente das perspectivas anteriormente apresentadas. As claras consistências da perspectiva integradora ou as claras inconsistências da perspectiva diferenciadora são raras na perspectiva fragmentadora. Aqui, os consensos não são vistos nem na organização como um todo, nem nas subculturas, pelo contrário, na perspectiva fragmentadora preocupações sobre assuntos diversos que surgem temporariamente se aglutinam em opiniões divergentes e não partilham nem acordo nem desacordo (MARTIN, 1992).

Enquanto as perspectivas integradoras e diferenciadoras minimizavam a ambiguidade, uma negando e outra desafiando-a, respectivamente, a terceira perspectiva aceita a ambiguidade como parte da organização. A complexidade e a falta de claridade podem ser aqui legitimadas e, até mesmo, ser o foco da atenção. A cultura vista desta perspectiva não é partilhada entre as pessoas da organização e os valores não são seguidos de forma integrada. Há, apenas, um pensamento em comum entre os membros da organização: a ideia de ambiguidade (MEYERSON; MARTIN, 1987).

De acordo com os autores, a ambiguidade nessa perspectiva é vista como permanente na organização e não algo passageiro e gerenciável como vista pelas outras perspectivas, ela é, simplesmente, a maneira como as coisas são, a ambiguidade é parte da vida organizacional. O consenso, a consistência e a clareza, que são defendidas na perspectiva integradora, são, por esta, interpretados como simplificadores e não passam de ilusões, pois as manifestações culturais não são claramente consistentes nem inconsistentes uma com a outra, mas, pelo contrário, as relações de manifestações de cultura são caracterizadas pela falta de clareza e são bastante complexas. Autores que aderiram a este ponto de vista veem e até mesmo procuram por confusão, paradoxo e talvez até hipocrisia. *“Rather than being ‘a small clearing of lucidity in a formless, dark, always ominous jungle’, a paradigm 3 enacted culture is the jungle itself¹⁴”* (MEYERSON; MARTIN, 1987, p. 637).

Esse paradigma não pode ser totalmente considerado harmonioso, nem tampouco muito conflituoso, na verdade, o que se percebe nas organizações vistas desta perspectiva é que os membros concordam em algumas coisas, discordam e até são ignorantes ou indiferentes em outras. Isso faz com que consenso e dissenso coexistam fazendo com que fique difícil de desenhar a cultura e as subculturas da organização (MEYERSON; MARTIN, 1987).

Torres (2008b, p. 50) interpreta Martin (1992) e explica de maneira clara a perspectiva fragmentadora, segundo ela,

Contrariando as lógicas da clareza, da ordem e da previsibilidade conceptual subjacentes à unidade/consistência e à diferença/inconsistência defendidas pelas perspectivas integradora e diferenciadora, respectivamente, a visão fragmentadora revela como elemento central de análise as ambiguidades inerentes às múltiplas ordens e racionalidades organizacionais, proporcionando, desse modo, a emergência de uma variedade de interpretações sobre uma realidade que é, sobretudo, socialmente construída e caracterizada pela complexidade, diversidade e pelo paradoxo.

¹⁴ Ao invés de ser 'uma pequena clareira de lucidez em uma selva sem forma, escura, sempre sinistra', uma cultura promulgada no paradigma da fragmentação é a própria selva (tradução livre).

Torres (2008b, p. 50) enfatiza ainda que, nessa abordagem cultural, parece prevalecer “uma multiplicidade de crenças, valores e significados dados pelos atores às experiências vividas, sem que se denote, em contexto algum, a consolidação de uniformidades de condutas ou de atitudes dos grupos estruturadores da organização”. A ambiguidade existente dentro da organização “impede a construção de identidades coletivas e de identidades profissionais – quando muito pode conduzir a proliferação desarticulada de identidades de trabalho meramente individuais”.

Mesmo havendo a possibilidade de os atores da organização partilharem alguns objetivos ou orientações em comum no contexto organizacional, são seus valores e suas crenças individuais que serão acionados quando da necessidade de resolução de problemas, fragilizando, assim, a homogeneidade aparentemente existente na organização.

Para melhor ilustrar e expor as características de cada uma das perspectivas, seus fundadores oferecem o quadro abaixo:

Quadro 5: Características das três perspectivas da cultura nas organizações.

Perspectiva	Integração	Diferenciação	Fragmentação
1. Orientação para o consenso	Consenso em toda a organização	Consenso em subgrupos	Múltiplas visões (não há consenso)
2. Relação entre manifestações	Consistência	Inconsistência	Complexidade (não claramente consistente nem inconsistente)
3. Orientação para ambiguidade	Ambiguidade é excluída	Canaliza a ambiguidade fora das subculturas	Foca na ambiguidade
4. Metáfora	Clareza na selva, monolítico, holograma	Ilhas de clarezas em mar de ambiguidade	<i>Web</i> , selva.

Fonte: Adaptado de Frost *et al.* (1991); Martin (1992), (tradução livre).

Concluída a exposição da teoria que dará base para a análise de campo, apresenta-se em seguida, a proposta da educação integral para que seja possível a compreensão da diretriz que norteia as atividades da organização escolar objeto deste estudo.

2.4 EDUCAÇÃO INTEGRAL

Abordar a educação integral e o desenvolvimento de uma escola em tempo integral implica um compromisso com a educação pública que extrapole interesses políticos partidários imediatos; que se engaje politicamente em uma perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com suas funções social, qual seja, a de socializar as novas gerações, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, contextualizando-os e contribuindo na ampliação do capital simbólico existente, propiciando às crianças e jovens conhecer o mundo em que vivem e compreender suas contradições, o que lhes possibilitará a sua apropriação e transformação (GONÇALVES, 2006, p. 135 *apud* TITTON; PACHECO, 2012).

O conceito de educação integral pode ser definido partindo-se do ditado “Para educar uma criança é preciso educar uma aldeia inteira”. Isso porque, “para educar um indivíduo é preciso envolver e articular diversos outros indivíduos, tempos e espaços” pois, “afinal, somos todos sujeitos completos, totais, com as mais diversas características, necessidades e possibilidades de aprendizagem ao longo da vida” (CENTRO, 2013). Pressupõe-se, com a educação integral, que “a cidade como um todo é uma grande sala de aula” (SEB/MEC, 2011, p. 9).

A educação, como formação integral, tem uma perspectiva humanística que implica em “compreender e dar significado ao processo educativo, como condição para ampliar as possibilidades de desenvolvimento humano”, além disso, a “educação Integral envolve formar e informar, o tempo todo, rumo a ações transformadoras” (SEB/MEC, 2011, p. 26).

Desta forma, compreende-se, então, que:

A educação é por definição integral a medida que deve atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano e se dá como processo ao longo de toda a vida. Assim, educação integral não é uma modalidade de educação, mas sua própria definição;

Espaços, dinâmicas e sujeitos são objeto de aprendizagem e também seu fim, o sentido

próprio para o qual converge a construção de qualquer conhecimento. Assim, mais do que um conjunto de espaços a cidade é compreendida como território educativo e o binômio escola-comunidade é sua síntese (CENTRO, 2013).

A família, a escola, a comunidade são, nesta perspectiva, “educadores e aprendizes de um mesmo e colaborativo processo de aprendizagem” que tem como objetivo garantir o desenvolvimento integral dos indivíduos. Basicamente, uma escola com educação integral “reconhece oportunidades educativas que vão além dos conteúdos compartimentados do currículo tradicional e compreende a vida como um grande percurso de aprendizado”. A vida é assim “como uma grande, permanente e fluída escola” (CENTRO, 2013).

A educação em tempo integral no âmbito escolar é mais que uma forma de democratização do ensino, constitui-se, ainda, como uma garantia à permanência do aluno na escola, uma vez que a aprendizagem através de projetos esportivos, artísticos, de letramento, meio ambiente, socialização, entre várias outras possibilidades, é uma oportunidade que faz a diferença para crianças e jovens, e reduz consideravelmente os índices de evasão, repetência e desistência escolar (MENDONÇA; LOBATO; FARIA, 2013, p. 44).

Como explica Guara (2006, *apud* SEB/MEC, 2011), para que a qualidade da educação básica seja garantida, é necessário que se considere que “a aprendizagem dos conteúdos curriculares pelas crianças e adolescentes deve possibilitar uma ligação concreta entre eles, sua vida e sua comunidade”. Para isso, “é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana dos alunos”.

São sete os pressupostos da educação integral:

1. O direito a uma educação de qualidade é a peça chave para a ampliação e a garantia dos demais direitos humanos e sociais; o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação 2007-2022 (PDE) visa assegurar essa qualidade para todos. Planos

Municipais e Estaduais de Educação a ele se articulam, seguindo a mesma lógica.

2. A educação não se esgota no espaço físico da escola, nem no tempo de 4 ou 7 horas ou mais. A Educação realiza seu compromisso ético com a inclusão social quando se promovem articulações e convivências entre programas e serviços públicos, entre organizações governamentais e não-governamentais, entre espaços escolares e não-escolares.

3. A escola faz parte de uma rede de espaços institucionais e não institucionais que possibilitam a crianças, jovens e adultos compreender a sociedade em que vivem, construir juízos de valor, saberes, formas de estar no mundo e desenvolver integralmente sua humanidade.

4. Organizações e instituições da cidade precisam fortalecer a compreensão de que também são espaços educadores; diferentes atores sociais podem agir como agentes educativos.

5. A escola precisa fortalecer a compreensão de que não é o único espaço educador da cidade; qualquer outra organização ou instituição pode colaborar com a Educação Integral.

6. Ficar mais tempo na escola não é necessariamente sinônimo de Educação Integral; passar mais tempo em aprendizagens significativas, sim.

7. A escola tem posição estratégica entre os espaços educativos da cidade, como local onde todos os demais espaços públicos podem ser ressignificados e todos os demais projetos podem ser articulados, construindo-se um Projeto Político Pedagógico que contemple princípios, ações compartilhadas e intersetoriais, na direção de uma Educação Integral (SEC/MEC, 2001, p. 39).

Falar de educação integral no Brasil não é possível sem mencionar nomes como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, dois grandes educadores brasileiros “que marcaram profundamente a história da educação” e que tinham um objetivo em comum: “o direito à educação de qualidade para todos” (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 72).

Anísio Teixeira idealizou na Bahia, “entre outras utopias”¹⁵, as escolas parque da década de 1950, enquanto Darcy Ribeiro implementou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), na década de 1980, no Estado do Rio de Janeiro. De acordo com Chagas, Silva e Souza (2012, p. 72), esses educadores “ergueram escolas-sonho, tentaram fazer um outro tipo de educação, vislumbraram um país efetivamente educado e democrático onde a cidadania seria fato, não retórica político-partidária”.

Anísio Teixeira buscava uma escola laica, de qualidade, pública, que pudesse ajudar a construir um país melhor e mais moderno para todos. Para este educador, a educação era o único caminho para se alcançar um país desenvolvido (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012).

A ideia de uma educação melhor para o Brasil surgiu após uma viagem que Anísio Teixeira fez para os Estados Unidos onde lá se deparou com as teorias liberais pragmáticas norte-americanas de Dewey, voltadas “para o desenvolvimento do indivíduo, a democratização, a liberdade de pensamento e a necessidade da experimentação, com a ciência, com a arte e a cultura popular” (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 73).

A busca pela democracia era marca registrada do educador, e seu conceito de modernidade está baseado no incentivo e fortalecimento dessa democracia em todos os níveis. Segundo Xavier (1999) a descentralização administrativa, um dos eixos da sua concepção de modernidade, [...] era condição primordial para a democracia, a autonomia das instituições era fator de liberdade de ação, integridade e identidade. [...] a vida de Anísio foi pautada por alguns eixos, sendo os principais: a crença de que a educação é um direito e não um privilégio (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 73).

Anísio Teixeira foi um dos participantes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no período da segunda república, em 1932. “O documento coloca em discussão a reconstrução da educação, bem

¹⁵ Os autores Chagas, Silva e Souza (2012) explicam que a história de Anísio Teixeira baseou-se em dois pilares: utopia e democracia. A utopia era a construção de uma escola laica, pública, democrática, igual para todos, de qualidade que trouxesse a oportunidade de se ter um Brasil melhor e mais moderno.

como a organização de um sistema escolar único, laico, público e obrigatório para todos, onde cada um tivesse a oportunidade de se desenvolver integralmente” (BRANCO, 2012, p. 112). Para Xavier (1999, *apud* CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 75) “a defesa de alguns princípios contidos no manifesto trouxe para o centro do debate educacional questões fundamentais que apontam para a modernidade”.

Depois dele veio Darcy Ribeiro, sociólogo, nascido em 1922 na cidade de Monte Claros em Minas Gerais, que se interessou mais profundamente pela educação após conhecer Anísio Teixeira. Numa palestra dada por Darcy, ambos tiveram “amor à primeira vista” e as causas defendidas por Anísio tornaram-se de Darcy Ribeiro também. Foi ao longo do processo de construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 que Darcy teve sua primeira atuação no plano da educação. Tal lei foi aprovada em nova versão em 1996 e vigora até hoje (CHAGAS; SILVA E SOUZA, 2012, p. 77).

Na década de 1980, mais precisamente em maio de 1985, na cidade do Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro, enquanto secretário da educação no governo de Leonel Brizola, inaugurou o primeiro CIEP (Centro Integrado de Educação Pública), que, mais tarde, tornaram-se 506 unidades construídas e postas em funcionamento (CAVALIERE; COELHO, 2003). Idealizados para implantar uma experiência de educação integral no Brasil, os CIEPS procuram atender as necessidades e interesses das crianças das classes populares do país. O objetivo, quando da sua criação, “era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular. Além disso, estas escolas deveriam obedecer a um projeto arquitetônico uniforme” (MENEZES; SANTOS, 2014).

Discurso sobre os CIEP, mais detalhadamente, no item a seguir.

2.4.1 CENTROS INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (CIEPs)

Foi nos anos de 1980, em meio ao processo de redemocratização no Brasil (em particular no Estado do Rio de Janeiro), que se torna destaque, como política pública dos dois governos de Leonel de Moura Brizola (1983- 1986 e 1991-1994), dentro do Programa Especial de Educação (PPE)¹⁶, o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP).

¹⁶ O Programa Especial de Educação (PEE) teve início em 1984, sob a direção do Prof. Darcy Ribeiro, então Vice-Governador e Secretário de Ciência, Cultura e Tecnologia, e foi interrompido em 1987 e retomado em setembro de

O CIEP foi idealizado por Darcy Ribeiro, que, na época, era o vice-governador.

Darcy Ribeiro estava convencido de que a escola pública brasileira ainda não podia ser considerada republicana. Elitista e seletiva, ela não estava preparada para receber quem não tivesse acesso a bens materiais e simbólicos que contam e interferem diretamente no desempenho escolar. A escola burguesa exigia da criança pobre o rendimento da criança abastada, não levando em conta a maioria do alunado, oriundo das classes populares. (BOMENY, 2009, p. 115).

Assim, clamorosamente, o vice governador promulgava que o CIEP forneceria tudo aquilo que fosse necessário para o desenvolvimento da criança, desde alimentação e educação, até assistência médica e dentária. Darcy Ribeiro considerava o sistema de ensino vigente na época uma calamidade (BOMENY, 2009), por isso sustentava a ideia de uma “escola em tempo integral como eixo de uma experiência política mais justa, democrática e humanizadora” (BOMENY, 2009, p. 109) e tinha plena convicção “do compromisso intelectual com a causa da mudança (p. 114)”.

Para Darcy Ribeiro, o desenvolvimento do Brasil dependia de uma educação de qualidade, ele queria uma escola aberta ao público, em tempo integral (pois acreditava que os três turnos existentes na escola faziam com que ela fosse uma escola mentirosa), com intuito “de iniciar as crianças nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade” e o CIEP traduzia seu ideal (BOMENY, 2009, p. 114).

De acordo com Bomeny (2009), Darcy Ribeiro defendia que o CIEP deveria ser uma escola comum, nada diferente daquelas em funcionamento em qualquer país que visasse uma educação democrática como, por exemplo, os países considerados desenvolvidos e até mesmo alguns na própria América Latina.

1991 no 2º Governo Leonel Brizola, ainda sob orientação de Darcy Ribeiro” (Memória, 2014). De acordo com Bomeny (2009, p. 109), Darcy Ribeiro foi “protagonista do Programa Especial de Educação nos dois governos Brizola no Rio de Janeiro”. Para Cavaliere e Coelho (2003), o Programa Especial de Educação – 1º PEE e 2º PEE - foram estruturas extraordinárias que visavam implantar e gerir as novas escolas.

A escola em tempo integral é projeto de formação – por isso o público-alvo era a infância. Priorizar a educação de adultos era produzir futuros analfabetos. Darcy Ribeiro definia o programa dos Cieps como a incursão do poder público na assistência pública. A escola em tempo integral seria a chave da solução do problema do menor abandonado (BOMENY, 2009, p. 116).

Os pressupostos de que o CIEP deverá caracterizar-se são:

- Uma escola que se identifica por uma dinâmica de constante pensar e repensar, realimentadora da prática cotidiana;
- Uma escola em que o pensar, o agir, o criar estejam sempre presentes em todo o ato docente-se-discente, embora variando em intensidade, segundo os dados de cada situação;
- Uma escola em que conhecimentos, experiências e habilidades se trasnmudem em atividades e capacidades harmônicas entre si individualmente significativas e socialmente desejáveis;
- Uma escola concebida como agente na busca de uma nova síntese cultural, espaço em que se confrontam e se enriquecem vários saberes (FALAS DO PROFESSOR, 1985 *apud* FARIA, 1991, p. 17).

Assim, foi em abril de 1985, em Tancredo Neves, no município do Rio de Janeiro, que o primeiro CIEP foi inaugurado. Na ocasião, inclusive estava presente o então presidente da república, José Sarney (FARIA, 1991). Após muita luta para melhorar a educação brasileira no Estado do Rio de Janeiro, o CIEP torna-se, então, referência para debates sobre educação integral no Brasil (BOMENY, 2009).

2.4.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A ideia de educação integral, a partir de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, começou a se propagar pelo Brasil e a tomar grande força na legislação brasileira.

De acordo com Guará (2009), o conceito da educação integral encontra amparo jurídico significativo na legislação brasileira, assegurando sua aplicabilidade no campo da educação integral e em outras áreas da política social. O arcabouço normativo oferecido pelo paradigma da proteção integral garante os direitos de cada criança ou adolescente a receber atendimento em todas as suas necessidades pessoais e sociais, desenvolvendo-se adequadamente (SANT'ANNA, 2012, p. 467).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – CRFB/88, nos artigos 205, 206 e 227, trouxe alguns conceitos que fazem parte deste ideal. No artigo 227 diz ser dever da família, da sociedade e também do Estado garantir o direito à vida (sendo o direito de aprender inerente a este), à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária com absoluta prioridade à criança, ao adolescente e ao jovem, “além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina ainda, no artigo 34, a progressiva ampliação da jornada escolar do ensino fundamental além das quatro horas obrigatórias em sala de aula, acrescentando que o ensino fundamental “será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 assegura às crianças e aos adolescentes a proteção integral e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, e garante também “oportunidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”.

No Plano Nacional de Educação, Lei No 10.172, de 9 de Janeiro de 2001, um dos objetivos e prioridades é a educação em tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas, onde estas devem ter a educação para a formação integral da pessoa que é um dos objetivos de uma educação integral.

O Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB), Lei nº 11.494, de 20 de Junho de 2007, prevê, em seu décimo artigo, a distribuição dos

fundos para creches, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio em tempo integral. “Nesse horizonte inscreve-se também o projeto de lei nº 8.035/2010, em debate no Congresso Nacional, que apresenta a proposta do Plano Nacional de Educação para o período 2011-2020 incluindo a ampliação da educação em tempo integral em uma das 20 metas propostas” (LECLERC; MOLL, 2012, p. 99).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) “reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia”, formando “indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo”.

Assim, “o sonho de uma escola de dia inteiro, de uma escola cujo projeto tenha a educação integral em seu horizonte, adiado pelo menos duas vezes, com Anísio Teixeira e depois com Darcy Ribeiro, é retomado” segundo Moll (2012, p. 28), “no final da primeira década do século XXI, com todos os desafios de uma ‘megapopulação’ na educação básica, em contextos sociais configurados por desigualdades, complexidades e diversidades”.

O Programa Mais Educação do Governo Federal criado em 2007 é a mais recente tentativa de colocar em prática a idealização da educação integral-integradora.

Criado pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e pelo Decreto 7083 de 27/01/2010, o Programa Mais Educação visa “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar”, além de diminuir as desigualdades educacionais, aumentando, para isso, a jornada de aula pela “a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento” (BRASIL, 2007).

De acordo com o Decreto 7083/2010, a educação básica em tempo integral é aquela cuja qual a jornada escolar tem “duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais” (BRASIL, 2010).

Este tipo de educação busca superar o processo educativo tão centrado na figura da escola e desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que ultrapasse seus muros. Apesar de a escola ainda continuar sendo o lugar legítimo de aprendizagem dos saberes curriculares e oficiais da sociedade, nota-se a necessidade de mostrar o que há além dela, integrando diferentes saberes, diferentes espaços educativos, contato com pessoas da comunidade e diversas formas de

conhecimento que seja relacionado com a vida, tornando a aprendizagem significativa e cidadã (SEB/MEC, 2011).

São atendidos neste programa estudantes escolhidos pelas escolas em consonância com seus projetos políticos pedagógicas, que estejam em situação de risco e vulnerabilidade social e que tenham alguma defasagem na aprendizagem, além daqueles que estejam cursando a quarta ou quinta e oitava ou nona séries onde são registrados maiores índices de evasão e abandono respectivamente.

O Programa Mais Educação dialoga com ações empreendidas pelos Ministérios da Educação (MEC), da Cultura (MINC), do Esporte (ME), do Meio Ambiente (MMA), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), da Ciência e da Tecnologia (MCT) e, também da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República através do Programa Escolas-Irmã, com o intuito de diminuir as desigualdades educacionais e também valorizar a diversidade cultural brasileira.

Para atingir os objetivos propostos pelo Programa, são atendidas escolas públicas de baixo IDEB, prioritariamente. Tais escolas são localizadas “em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacional” (SEB/MEC, 2011, p. 8).

Com o intuito de tornar o programa concreto e operacional, uma parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria de Educação Básica (SEB) foi feita. Ambas secretarias recebem fundos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Para melhor organização, diversos macrocampos foram criados dentro dos quais atividades foram definidas para uma educação completa e integral, quais sejam: 1. Acompanhamento Pedagógico (obrigatório), no qual disciplinas como Matemática, Letramento, Línguas Estrangeiras, Ciências, História e Geografia e Filosofia e Sociologia são ensinadas; 2. Meio Ambiente onde a educação para a Sustentabilidade é abordada com horta escolar e/ou comunitária; 3. Atividades esportivas como Atletismo, Ginástica Rítmica, Corrida de orientação, Ciclismo, Tênis de Campo, Recreação, Voleibol, Basquete de quadra e de rua, Futebol, Futsal, Handebol, Tênis de Mesa, Judô, Karatê, Taekwondo, Ioga, Natação, Xadrez tradicional e virtual e Programa Segundo tempo são oferecidas como pratica de esporte e lazer; 4. Direitos humanos em Educação com o objetivo de garantir o

aprendizado sobre convivência e respeito à diversidade humana utilizando oficinas e atividades em grupos voltados para este tema; 5. A cultura e a arte também são incentivadas através da leitura, de banda fanfarra, além de canto coral, hip hop, danças, teatro, pintura, grafite, desenho, escultura, percussão, capoeira, flauta doce, cineclube, prática circense, mosaico; 6. Inclusão digital com software educacional, informática e tecnologia da informação (PROINFO) e ambiente de redes sociais além da promoção da saúde (7.), com atividades de alimentação saudável, práticas corporais e educação do movimento, educação para a saúde sexual e bucal, saúde reprodutiva e prevenção das DST/Aids além de prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; 8. Educomunicação, com jornal escolar, rádio escolar, histórias em quadrinhos, fotografia e vídeo; 9. Iniciação à Investigação das ciências da natureza através de laboratórios, de feiras de ciências e projetos científicos; por fim, o último macrocampo trata da educação econômica e cidadania, além de empreendedorismo e controle social.

As atividades descritas nos macrocampos são realizadas por profissionais da educação com formação específica, educadores populares, estudantes e agentes culturais voluntários. Existe ainda a figura do professor comunitário, que deve ter preferencialmente 40 horas semanais, cuja função é coordenar o processo de articulação entre a escola e a comunidade, entre os novos saberes, os novos espaços, as políticas públicas e o currículo escolar (SEB/MEC, 2011).

Para ser um professor comunitário o indivíduo deve ter a capacidade de escutar o outro, de se emocionar, de se sensibilizar e de compartilhar histórias e problemas da comunidade na qual atua, além de apoiar novas ideias e conseguir transformar problemas em oportunidades. É um trabalho de doação e solidariedade baseado na confiança para construir redes de aprendizagem com vistas a uma formação e o desenvolvimento completo dos estudantes.

Todo o esforço de implantação do programa na escola deve partir do seu diretor. É dele o papel de incentivar, juntamente com o Conselho escolar, a participação e o compartilhamento de informações com os membros das escolas assim como as famílias com filhos participantes das atividades – com merecida atenção às famílias, com a qual a escola deve ter permanente diálogo. É dele também a função de tecer as relações interpessoais, fazendo com que todos se mobilizem no objetivo comum que é a Educação Integral. Ele é o facilitador dentro e fora da escola, onde consegue apoio de toda a comunidade para que seja construído um ambiente favorável à aprendizagem de todos os alunos,

além de assegurar a transparência através da prestação de contas dos recursos recebidos para a realização do programa (SEB/MEC, 2011).

O ambiente da aprendizagem integral pode ser dentro ou fora da escola como dito anteriormente, cabe ao Comitê Local, isto é, aos atores sociais responsáveis pela escolha os lugares onde as oficinas serão ministradas.

O tamanho da escola não é um determinante para a aderência ou não ao programa e este não pode ser um impedimento para a escola construir a ideia da Educação Integral. “O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com toda a comunidade” (SEB/MEC, 2011, p. 22).

Deve-se correr atrás de oportunidades com as pessoas da comunidade, dos locais onde há potencial para realização de atividades, se há salas, quadras não frequentemente utilizadas ou espaços ociosos dentro da escola, ou ainda se, na comunidade, há cinemas, teatros, zoológicos, museus ou pátios como do corpo de bombeiros, salas paroquiais, centros comunitários entre outros que possam ser revitalizados, recriados nas palavras de Paulo Freire (1991), e utilizados como instrumento para a construção de crianças cuja formação seja integral e humanitária.

“A Educação Integral pressupõe que a cidade, como um todo, é uma grande sala de aula” (SEB/MEC, 2011, p. 9).

O que caracteriza a educação integral é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos (JAQUELINE MOLL, REVISTA PÁTIO, ANO XIII, N^o 51 – AGO/OUT, 2009 *apud* PPP, 2013, p. 10).

É sugerido que as atividades da Educação Integral oferecidas às crianças e adolescentes estejam relacionadas com o que a escola já faz, pois esta é uma só. Por isso, toda a mudança deve estar descrita no Projeto Político Pedagógico uma vez que este documento “traduz a filosofia e a forma de organização pedagógica e curricular” da escola (SEB/MEC, 2011, p. 25).

Este programa é produto de uma força tarefa dentro da escola e presume-se ter o envolvimento de todos. Deve-se ter o pensamento da

Educação Integral em todas as circunstâncias, onde reflexões a respeito do tema transforme o ambiente escolar em um ambiente de constante aprendizado e experiências enriquecedoras e formadoras de pessoas integralmente melhor preparadas para um mundo cada vez mais necessitado.

Fazer acontecer as atividades propostas não é tarefa fácil, e para isso é necessário um bom planejamento. O planejamento envolve toda a organização do tempo e do espaço, dos recursos recebidos e daqueles que a escola já possui. É uma questão de responder perguntas como: Quais serão os macrocampos e as atividades? Haverá lanche? Haverá almoço? Onde funcionarão? Quem prepara a alimentação? Quando funcionarão? Quem serão os estudantes? Quem serão os responsáveis? Quem fica com as crianças na hora do almoço? O que será necessário para que tudo dê certo? (SEB/MEC, 2011)

De acordo com Moll (2012, p. 28),

a ampliação do tempo de permanência dos estudantes tem implicação direta na reorganização e/ou expansão do espaço físico, na jornada de trabalho dos professores e outros profissionais da educação, nos investimentos financeiros diferenciados para garantia da qualidade necessária aos processos de mudança, entre outros elementos. A concretização de tais mudanças requer processos de médio e longo prazos que permitam aos sistemas de ensino e às escolas, em seu cotidiano, a (re)construção e o reordenamento material e simbólico do seu *mundus operandi*.

Dentre os desafios da implantação de uma educação integral dentro da escola, está a “desnaturalização da ‘escola de turno’” entendida por muitos como a única forma possível para o funcionamento da escola” (MOLL, 2012, p. 28).

Concluída a etapa da fundamentação teórica, procura-se a seguir expor os procedimentos metodológicos que foram utilizados para o alcance dos objetivos inicialmente propostos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia tem, como objetivo, “o aperfeiçoamento dos procedimentos e critérios utilizados na pesquisa” e o método “é o caminho para se chegar a determinado fim ou objetivo”. “A metodologia é equiparada a uma preocupação instrumental: a ciência busca captar a realidade; a metodologia trata de como isso pode ser alcançado” (MARTINS; THEÓPHILO, 2009, p. 37).

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), método é o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que auxiliam as decisões do cientista, traçam o caminho a ser seguido e, com maior segurança e economia, levam o pesquisado a obter conhecimentos válidos e verdadeiros.

Para Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 18), o método é um caminho, um “ensaio gerativo e estratégia “para” e “do” pensamento. O método como atividade pensante do sujeito vivente, não-abstrato. Um sujeito capaz de aprender, inventar, criar “em” e “durante” o seu caminho”. Os autores afirmam que o método como programa, aquele que segue regras rígidas, é insuficiente para a compreensão das situações complexas em que se encontram os sujeitos, pois além de pouco servirem, precisam da atuação pensante e estratégica de um sujeito. Dizem os autores:

Podemos afirmar o seguinte: em situações complexas, nas quais, num mesmo espaço e tempo, não há apenas ordem, mas também desordem; não há apenas determinismos, mas também acasos; em situações nas quais emergem incerteza, é preciso a atitude estratégica do sujeito ante a ignorância, a desarmonia, a perplexidade e a lucidez (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 18).

O método como estratégia é aquele com o qual o sujeito encontra recursos, faz contornos, realiza investimentos e desvios. A estratégia é aberta, evolutiva, enfrenta os desafios e os imprevistos através da inovação e criatividade advindas da capacidade reflexiva do sujeito pesquisador (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003).

Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 23) complementam ainda dizendo que “o método define-se pela possibilidade de encontrar nos

detalhes da vida concreta e individual, fraturada e dissolvida no mundo, a totalidade de seu significado aberto e fugaz”.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa pode ser caracterizada quanto ao seu paradigma, natureza, abordagem, finalidade ou objetivos e procedimentos adotados.

Oposta à vertente positivista, esta investigação está associada a um paradigma fenomenológico, pois “seu método de observação está focado na análise das manifestações da existência pressupondo que a essência do conhecimento está na experiência autêntica (verdadeira) do ser”. Caracteriza-se por método fenomenológico o conhecimento de “toda a experiência humana possível – física e metafísica” (ALEXANDRE, 2009, p. 108).

Do ponto de vista da sua natureza, a pesquisa é aplicada, pois visa “gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos” além de envolver “verdades e interesses locais” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

Uma vez que a pesquisa não busca “enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados”, mas sim “obter dados descritivos de pessoas, lugares, processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a percepção dos sujeitos”, esta caracteriza-se como qualitativa quanto a sua abordagem (GODOY, 1995, p. 58).

A pesquisa qualitativa conforme Vergara (2010, p. 242) contempla “a subjetividade, a descoberta, a valorização da visão de mundo dos sujeitos. As amostras são intencionais, selecionadas por tipicidade ou acessibilidade”. Tal definição explica com mais fundamentação a escolha pelo método qualitativo pela pesquisadora.

Quanto à finalidade, o estudo, por observar, registrar e correlacionar fatos e fenômenos sem manipulá-los, pode ser caracterizado como descritivo. Além disso, trata-se da descrição e estudo das “características, propriedades ou relações existentes na comunidade, grupo ou realidade pesquisada”, trabalhando sobre dados da própria realidade (CERVO *et al.*, 2007, p. 62). No entanto, entende-se que a disjunção entre descrição e interpretação é algo apropriado ao paradigma positivista, objetivista. Ainda que haja ênfase na descrição, a interpretação é considerada inerente ao processo de descritivo. Isso será melhor explicitado adiante, ao se tratar da metodologia reflexiva.

Adota-se, como procedimento para a realização desta pesquisa, o estudo de caso. Para Yin (2001, p. 32) “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Já Goode e Hatt (1968, *apud* GODOY, 2006) definem o estudo de caso como um método que permite ao pesquisador um olhar da realidade social através de técnicas variadas como as entrevistas, observação direta, documentos pessoais e história de vida. Com o estudo de caso o pesquisador consegue compreender um caso em particular, suas peculiaridades e idiosincrasias, em sua totalidade e complexidade sendo utilizado por aqueles que buscam o *insight*, a interpretação e descoberta ao invés de testar hipóteses. O estudo de caso refere-se à escolha de um objeto de estudo que pode ser uma pessoa, uma instituição, um programa, uma empresa ou “um determinado grupo que compartilha o mesmo ambiente e a mesma experiência” (STAKE, 1988 *apud* GODOY, 2006, p. 119), que no caso desta pesquisa é a escola.

3.2 OBJETO DA PESQUISA

A escola estudada foi o Centro Integrado de Educação Pública Rodesindo Pavan (CIEP), uma escola municipal da rede pública de Ensino de Balneário Camboriú que está situada na rua Dom Abelardo, nº 400, no bairro Vila Real no município de Balneário Camboriú em Santa Catarina, Brasil.

Sob o decreto no 2145/91, o CIEP foi inaugurado no dia 20 de julho de 1991 pelo criador dos CIEPs no Brasil, Leonel de Moura Brizola, idealizado por Darcy Ribeiro. Na época, a cidade de Balneário Camboriú era governada pelo prefeito municipal Leonel Arcângelo Pavan, o qual colocou o nome na escola “*in memoriam*” ao seu pai, Rodesindo Pavan. A escola, que atende em torno de 325 alunos, é mantida pelo Poder Público Municipal e integrada à Rede Municipal de Ensino (PPP, 2014).

A escola atende alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º), é a primeira e única da Rede Municipal onde são atendidas crianças integralmente das 7:45 às 16:45 horas, sendo um período de 9 horas diárias sem intervalo e sem saírem da escola. Ali, as crianças recebem alimentação (parte do processo de ensino e aprendizagem)¹⁷,

¹⁷ Uma vez que a alimentação é parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, são oferecidas três refeições diárias: lanche matutino, almoço

cuidados preventivos na área da saúde, desenvolvimento físico, social e intelectual.

A escolha da escola se deu por uma triagem das escolas em São José – Florianópolis, Balneário Camboriú e Itajaí que trabalhavam com a educação integral e após uma grande pesquisa de seleção optou-se pelo CIEP em Balneário Camboriú por ser uma escola diferenciada, com alto índice de IDEB, por ser a primeira e única no município com tal formato e também por conveniência e acessibilidade.

A autorização para a realização da pesquisa foi concedida pela Secretaria de Educação do município de Balneário Camboriú (ANEXO A).

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

De acordo com Godoi e Mattos (2006, p. 308), “uma das decisões metodológicas inevitáveis e, por vezes, incômoda no trabalho de investigação qualitativa e da entrevista é a decisão de quem, quantos e quantas vezes entrevistar”. Ainda de acordo com os autores, o entrevistador não possui a sua disposição fórmulas matemáticas de cálculo amostral como na pesquisa quantitativa e as “amostras nos estudos qualitativos não estão geralmente pré-especificadas, senão que podem evoluir uma vez começado o trabalho de campo” (VALLES, 1997, p. 93 *apud* GODOI; MATTOS, 2006, p. 308).

Para fins desta pesquisa, foram entrevistadas 18 pessoas, dentre as quais se encontram membros dos cargos de Gestor (1); Técnico Pedagógico onde se incluem Orientador Educacional (1), Supervisor Escolar (1) ou Assessor Pedagógico (2) e Administrador Escolar (1); Técnico Administrativo composto pelo (a) secretário (1) (a) e assistente administrativo e Corpo Docente – Regulares e Multimeios (11).

Todos os membros têm suas funções delimitadas no regimento interno da escola municipal de Balneário Camboriú instituído pelo decreto nº 6.895, de 29 de janeiro de 2013 e também exposto no Projeto Político Pedagógico. Os profissionais da educação que trabalham no município podem ser contratados como ACTs (Admissão em Caráter Temporário) ou efetivos.

e lanche vespertino para as crianças sob orientação dos professores, especialistas e equipe de nutricionistas da SEMED, (PPP, 2014).

Os dados foram coletados baseando-se nas categorias iniciais de análise extraídas do referencial teórico as quais são apresentadas a seguir.

3.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Após análise, organização e reflexão sobre o referencial teórico apresentado, foi possível desenvolver um quadro analítico com a relação entre as racionalidades instrumental e substantiva, as características dos três enclaves sociais delimitados por Guerreiro Ramos e as características das três perspectivas de cultura organizacional, cujas categorias utilizei como tópicos iniciais de análise de campo. As características encontram-se esquematizadas no quadro abaixo:

Quadro 6: Categorias de análise

Categorias		Racionalidade instrumental	Racionalidade Substantiva
1. Atualização Humana		Mínima	Média a Máxima
2. Indivíduos		Passivos - Detentores de emprego	Ativos - Atividade como Vocação
3. Prescrição de normas		Máxima	Mínima
4. Participação na gerência e tomada de decisões		Hierárquica	Não Hierárquica
5. Relacionamentos interpessoais		Hierárquico	Não Hierárquico
6. Lei de requisitos adequados	Tecnologia	Geral	Geral
	Tamanho	Grande	Moderados a pequenos
	Cognição – Interesse dominante	Funcional – controle	Político – grupo ou personalístico
	Espaço	Socioafastadores	Socioaproximadores
	Tempo	Linear	Convival ou salto
7. Cultura organizacional	Orientação para o consenso	Consenso em toda a organização	Consenso em subgrupos / Múltiplas visões (não há consenso)

	Relação entre manifestações de cultura	Consistência	Inconsistência / Complexidade (não claramente consistente nem inconsistente)
	Orientação para ambiguidade	Ambiguidade é excluída	Ambiguidade é considerada.

Fonte: Elaboração própria a partir de Guerreiro Ramos (1981); Frost *et al.* (1991) e Martin (1992).

Verifiquei, a partir dessas categorias previamente estabelecidas, as tensões existentes entre as racionalidades instrumental e substantiva dentro da organização escolar de educação integral.

Apenas a modo de ilustração, o quadro abaixo apresenta como a tensão ocorre em forma tanto de coexistência da racionalidade instrumental e da racionalidade substantiva ou de conflito entre ambas.

Quadro 7: Tensão entre racionalidade instrumental e substantiva

Racionalidade Instrumental	TENSÃO	Racionalidade Substantiva
Desfiguradora da vida humana Normas rígidas Emprego Troca Hierarquia Cálculo Fins Pouco relacionamento interpessoal Consenso Consistência Controle	Coexistência das racionalidades instrumental e substantiva Conflitos entre as racionalidades instrumental e substantiva	Atualização humana Vocação Doação Não hierárquico Participação Convivência Inconsistência Dissenso Ambiguidade

Fonte: Elaboração própria baseado em Guerreiro Ramos (1981; 1983); Frost *et al.* (1991); Martin (1992) e Leal (2013).

Para melhor visualização e compreensão do objetivo da presente pesquisa, desenvolvi um elemento gráfico, representado na figura 4, que mostra como as tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva foram analisadas na organização através da

complementariedade das características, tanto dos enclaves propostos por Guerreiro Ramos quanto das características das perspectivas de cultura organizacional.

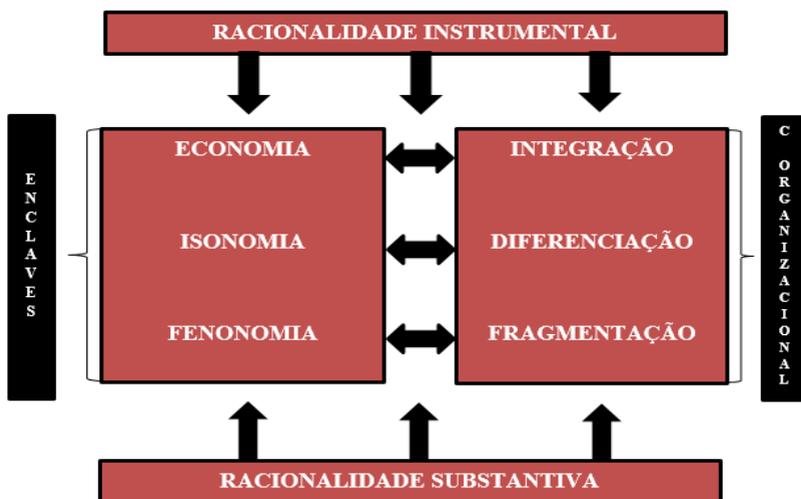


Figura 3: Enclaves sociais, Cultura organizacional e Tensão entre as racionalidades.

Fonte: Elaboração própria a partir de Guerreiro Ramos (1981); Frost *et al.* (1991) e Martin (1992).

Dentro da teoria de Guerreiro Ramos, busquei identificar características baseadas nos principais enclaves que são a economia, a isonomia e a fenomenia. Quanto a cultura organizacional, busquei identificar as características baseadas na perspectiva da integração, diferenciação e fragmentação na organização escolar de educação integral, para então compreender como ocorrem as tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva.

A relação das duas teorias para a busca de características que podem responder a pergunta de pesquisa pode ser interpretada da seguinte forma:

As economias possuem como características a hierarquia, a ordem, as regras a serem seguidas, o controle, entre outras, que podem ser encontradas também em organizações que possuem uma cultura organizacional mais integradora, pois nessas organizações há sempre o consenso, a cultura é uma forma de controle, as regras são claras e

devem ser seguidas sem que haja contestações ou ambiguidades. Nesses espaços a racionalidade predominante é a instrumental.

As isonomias apresentam certas características como a igualdade entre os membros do grupo, consenso entre grupos, participação na tomada de decisões e, entre outras, relacionamentos interpessoais que ocorrem em pequenos espaços onde as pessoas conseguem ter autorrealização, que também podem ser encontradas em organizações onde a cultura é diferenciadora pois há, da mesma forma, o consenso e consistência somente entre grupos que nascem em espaços divididos pela departamentalização das organizações funcionais. A racionalidade que aqui prevalece é a substantiva.

Nas fenomenias, em contrapartida, características como a liberação da criatividade, desenvolvimento pessoal, poucas normas a serem cumpridas e a motivação por aquilo que acreditam são compatíveis com organizações onde a cultura organizacional é fragmentadora já que nelas há espaço para a coexistência do consenso e dissenso e as pessoas colocam seus valores sempre em primeiro lugar. Assim como nas isonomias e opostamente às economias, na fenomenia a racionalidade predominante é também a substantiva.

Além disso, entendendo a cultura organizacional nas perspectivas expostas faz com que se obtenha uma melhor compreensão das tensões existentes entre o indivíduo e a organização, isto é, verificar se ele está em consenso (integradora), se se divide em grupos que pensam de forma diferente da direção (diferenciadora) ou se há muitas ambiguidades no contexto escolar (fragmentadora).

Dados os quadros e a figura de análise, parte-se para a orientação de como ocorreu a coleta de dados na escola.

3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos de coleta de dados para a execução de um estudo de caso, como afirma Goode e Hatt (1968, *apud* GODOY, 2006), são variados, podendo ser através de entrevistas, observação direta, documentos pessoais e história de vida. Nesta pesquisa, foram utilizados a observação direta e entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados primários, e documentos da escola para a coleta de dados secundários como mostra o quadro abaixo.

Quadro 8: Objetivos específicos e procedimentos metodológicos

Objetivos específicos	Instrumentos de coleta de dados
a) Identificar e descrever as características dos enclaves delimitados por Guerreiro Ramos (Economia, Isonomia e Fenonomia) existentes na escola.	Dados primários - Entrevistas semiestruturadas e observação direta – Entrevistas com professores, funcionários e dirigentes. Vide perguntas quadro 11. Dados secundários – Análise documental – Projeto Político Pedagógico e outros.
b) Identificar e descrever as características da cultura organizacional (Perspectiva Integradora, Perspectiva Diferenciadora e Perspectiva Fragmentadora) da escola.	Dados primários - Entrevistas semiestruturadas e observação direta – Entrevistas com professores, funcionários e dirigentes. Vide perguntas quadro 11. Dados secundários – Análise documental – Projeto Político Pedagógico e outros.
c) Identificar e descrever as tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva considerando-se tanto características dos principais enclaves quanto da cultura organizacional.	Dados primários - Entrevistas semiestruturadas e observação direta – Entrevistas com professores, funcionários e dirigentes. Vide perguntas quadro 11. Dados secundários – Análise documental – Projeto Político Pedagógico; Bibliografia, referencial teórico.

Fonte: Elaboração própria a partir de Guerreiro Ramos (1981), Frost *et al.* (1991) e Martin (1992).

Para melhor compreensão, apresenta-se a seguir como foi feita a coleta de dados com seus respectivos instrumentos.

3.5.1 OBSERVAÇÃO DIRETA

A observação no CIEP foi feita no período de Agosto de 2014 a Dezembro de 2014. As visitas aconteceram todas as segundas, terças e quintas feiras no período vespertino, que corresponde das 13h30min às 16h45min. Em alguns dias fui até a escola no horário da manhã, isto é, das 08h00min horas às 12 horas para que pudesse verificar se havia outras atividades realizadas naquele período. Neste tempo passado na escola foi possível observar todo seu funcionamento e comportamento de todos os que ali trabalham e estudam, além de estabelecer relações de amizade tanto com os professores quanto com os alunos pois participei de momentos únicos e importantes que me forneceram dados essenciais para o alcance dos objetivos do estudo como atividades pedagógicas,

interações na sala dos professores e da supervisora escolar, aulas com alunos de segundo ano, além de também auxiliar no refeitório nos horários de lanche, entre outros.

Algumas anotações de campo encontram-se no Apêndice I desta pesquisa.

A observação direta¹⁸ pode ser definida, enquanto procedimento de pesquisa qualitativa, como a atividade de um pesquisador que, pessoalmente e de maneira prolongada, observa comportamentos e situações pelos quais tem interesse. Nessa abordagem, o pesquisador observa além daquilo que lhe é apresentado pelos participantes do contexto (CHAPOULIE, 1984 *apud* JACCOUD; MAYER, 2008).

Trata-se de uma técnica direta, já que há um contato com informantes. Trata-se, também, de uma observação não-dirigida, na medida em que a observação da realidade continua sendo o objetivo final e, habitualmente, o pesquisador não intervém na situação observada. Trata-se ainda de uma análise qualitativa, uma vez que entram em jogo anotações para descrever e compreender uma situação, mais do que números para enumerar as frequências de comportamentos (ANGERS, 1992 *apud* JACCOUD; MAYER, 2008, p 255).

De acordo com Vianna (2003, p. 12), a técnica de observação é a mais recomendada quando há a necessidade de estudar assuntos complexos, coletar dados de natureza não-verbal e é, sem dúvida, “uma das mais importantes fontes de informações em pesquisa qualitativa em educação. Sem acurada observação não há ciência”, o que justifica o uso de tal técnica para a presente pesquisa.

Godoy (2006, p. 133) diz ser a observação “essencial no estudo de caso qualitativo”, pois é através desta técnica que se apreende “aparências, eventos e/ou comportamentos”.

Contudo, esta técnica oferece alguns problemas de grande importância. Primeiramente é necessário que sejam utilizadas metodologias adequadas para que a pesquisa tenha validade e

¹⁸ De acordo com Jaccoud e Mayer (2008), diferentes denominações foram utilizadas para designar a abordagem da observação como instrumento de coleta de dados, quais sejam: observação direta, observação participante, ou observação in situ, expressão dada por Hughes para dar ênfase nas interações.

cientificidade e também para que não haja desvios quanto ao objetivo proposto pela pesquisa.

Outro fator importante a ser considerado é a influência que pode causar a presença do pesquisador no campo de estudo, comprometendo, desta forma, todo o trabalho de pesquisa.

Um artifício para minimizar a influência do efeito do observador seria a presença do mesmo em sala várias vezes, mas sem coletar dados, a fim de que professor e alunos, a serem observados, se acostumem com a presença e possam agir com maior naturalidade durante o processo efetivo de realização da observação (VIANNA, 2003, p. 10)

Todavia, um observador não deve apenas estar no lugar observando nada, ele deve “saber ver, identificar, descrever diversos tipos de interações e processos humanos” além de outras habilidades como paciência, concentração, espírito alerta e energia suficiente para que o dever seja devidamente cumprido (VIANNA, 2003, p. 12).

A observação pode ser usada em vários lugares como universidades, hospitais, *shoppings*, ruas, praças públicas e, entre outras, escolas, a saber, objeto de estudo desta pesquisa (BAILEY, 1994, *apud* VIANNA, 2003).

Por não buscar dados quantificáveis, não procurar testar hipóteses, ser em campo e não em laboratório e ainda não obter medidas claramente definidas, a observação caracteriza-se como não-estruturada (ou semiestruturada, como também denominada pelo autor). “A observação não-estruturada consiste na possibilidade de o observador integrar a cultura dos sujeitos observados e ver o “mundo” por intermédio da perspectiva dos sujeitos da observação” e na medida do possível “eliminando a sua própria visão” (BAILEY, 1994, *apud* VIANNA, 2003, p. 26).

Por ter sido a identidade da pesquisadora “claramente estabelecida no processo de observação”, pode-se classificar a observação feita na escola também como aberta (JACCOUD; MEYER, 2008, p. 263). É aberta ainda, pois na escola estudada os pesquisados sabem que serão objetos de uma pesquisa (VIANNA, 2003).

Os passos propostos por Bailey (1994) e expostos por Vianna (2003) foram seguidos para garantir confiabilidade à pesquisa pela técnica de observação e buscar, da melhor maneira possível, mostrar “o retrato vivo da realidade estudada” (VIANNA, 2003, p. 33): (a) Definir

os objetos de estudo; (b) Decidir sobre o grupo de sujeitos a observar; (c) Legitimar sua presença junto ao grupo a observar; (d) Obter confiança dos sujeitos; (e) Observar e registrar notas de campo durante semanas (ou um período mais longo, conforme natureza do estudo); (f) Gerenciar possíveis crises que possam ocorrer entre os sujeitos e observados; (g) Saber retirar-se do campo de observação; (h) Analisar os dados e; (i) Elaborar um relatório sobre os dados obtidos.

Angers (1992) corrobora a mesma ideia e aponta cinco eixos de observação que visam compreender o contexto em que o observador está inserido, quais sejam: (a) Descrever o local (descrição do local, objetos, ambiente) onde se encontram o observador e os observados; (b) Descrição dos participantes (informações como nome, função, características); (c) Descrição da finalidade da presença do observador no local de estudo; (d) Descrição dos gestos, das ações, das interações que ocorrem dentro do campo de estudo e; (e) Descrição das repetições e frequências das ações feitas pelos membros observados.

A definição do que observar constitui sempre um problema para o pesquisador e este deve selecionar previamente o centro de sua atenção, quais aspectos serão enfocados a fim de que não se fixe naqueles que não são tão relevantes para a pesquisa (VIANNA, 2003). Segundo Angers (1992 apud JACCOUD; MEYER, 2008), será em vão a observação longa e atenta de um fenômeno se o observador não tem um ou vários questionamentos, pertinentes e claramente formulados, a serem respondidos. Essa formulação prévia do que observar evita a dispersão do observador.

Desde modo, o quadro abaixo mostra alguns itens que foram observados em consonância com os objetivos específicos da pesquisa.

Quadro 9: Objetivos específicos e itens da observação direta

Objetivos específicos	Itens observados
a) Identificar e descrever as características dos enclaves delimitados por Guerreiro Ramos (Economia, Isonomia e Fenonomia) existentes na escola.	- A partir das categorias 1 a 6 do quadro 6. - Observados os comportamentos dos sujeitos envolvidos com a escola.
b) Identificar e descrever as características da cultura organizacional (Perspectiva Integradora, Perspectiva Diferenciadora e Perspectiva Fragmentadora)	- A partir da categoria 7 do quadro 6. - Observados os comportamentos dos sujeitos envolvidos com a escola.

da escola.	
c) Identificar e descrever as tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva considerando-se tanto características dos principais enclaves quanto da cultura organizacional.	- Observadas as tensões a partir das categorias do quadro 6 e como elas ocorreram no ambiente escolar.

Fonte: Elaboração própria.

Observar requer bastante tempo, grande envolvimento e qualificação do observador, e não exclui a possibilidade de uso de outras técnicas de coleta de dados, como questionários e entrevistas assim como experimentação ou estudos de documentação (VIANNA, 2003; JACCOUD; MAYER, 2008).

Por isso, utilizei-me ainda de entrevistas semiestruturadas e documentos como demonstrado a seguir.

3.5.2 ENTREVISTAS

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 18 membros do CIEP. A entrevista, acentua Godoi e Mattos (2006, p. 302), é um “evento de intercâmbio dialógico” que pode enriquecer a pesquisa e “construir novas situações de conhecimento”. É um instrumento “que permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 168).

Godoy (2006, p. 134) afirma que o objetivo da entrevista semiestruturada é “compreender os significados que os entrevistados atribuem às questões e situações relativas ao tema de interesse”. Serve para que o pesquisador tenha o entendimento, pela linguagem dos sujeitos, dos significados dados por eles e como estes interpretam o mundo.

As entrevistas semiestruturadas foram feitas na escola durante o horário de trabalho e de acordo com a disponibilidade de cada profissional. A escolha dos participantes se deu de forma a atingir os

cargos ocupantes na escola, para que, desta forma, fosse possível ter uma visão abrangente e de diferentes pontos de vista de todo o seu funcionamento. Com as professoras, as entrevistas foram feitas no horário de hora-atividade¹⁹ de cada uma delas.

O quadro abaixo apresenta as pessoas participantes da pesquisa e tempo de duração de cada entrevista:

Quadro 10: Participantes da pesquisa e tempo de duração das entrevistas²⁰

Entrevistados	Cargos	Duração da entrevista
Entrevistado 1 (E1)	Professora	42 minutos
Entrevistado 2 (E2)	Gestora Escolar	44 minutos
Entrevistado 3 (E3)	Orientadora Educacional	1 hora
Entrevistado 4 (E4)	Professora	40 minutos
Entrevistado 5 (E5)	Professora e Assessora Pedagógica	45 minutos
Entrevistado 6 (E6)	Professora	33 minutos
Entrevistado 7 (E7)	Professora e Assessora Pedagógica	45 minutos
Entrevistado 8 (E8)	Professora	1 hora
Entrevistado 9 (E9)	Professora	1 hora
Entrevistado 10 (E10)	Professora	1 hora
Entrevistado 11 (E11)	Professora	53 minutos
Entrevistado 12 (E12)	Professora	1 hora
Entrevistado 13 (E13)	Professora	40 minutos
Entrevistado 14 (E14)	Secretária	40 minutos
Entrevistado 15 (E15)	Professora	36 minutos
Entrevistado 16 (E16)	Administradora	30 minutos
Entrevistado 17 (E17)	Professora	30 minutos
Entrevistado 18 (E18)	Supervisora Escolar	1 hora

Fonte: Elaboração própria.

Gestor (1); Técnico Pedagógico onde se incluem Orientador Educacional (1), Supervisor Escolar (1) ou Assessor Pedagógico (2) e Administrador Escolar (1); Técnico Administrativo composto pelo (a)

¹⁹ Essa hora atividade é um momento em que as professoras, dentro do horário de trabalho tem uma janela livre para planejamento e correções das atividades e acontece quando os alunos estão em horário de educação física com duração de 45 minutos.

²⁰ Os nomes não serão revelados por questão de sigilo e preservação dos entrevistados.

secretário (1) (a) e assistente administrativo e Corpo Docente – Regulares e Multimeios (11)

Todas entrevistas foram feitas com base em um roteiro semi-estruturado que serviu como um “guia de tópicos” e, portanto, não rígido (GODOY, 2006), o que permitiu os entrevistados se expressarem de maneira mais livre e impessoal.

O roteiro utilizado encontra-se abaixo no quadro 11.

Quadro 11: Objetivos específicos e perguntas para entrevistas semiestruturadas.

Objetivos específicos	Roteiro de perguntas para entrevistas semiestruturadas
a) Identificar e descrever as características dos enclaves delimitados por Guerreiro Ramos (Economia, Isonomia e Fenonomia) existentes na escola;	1. Por que você está neste emprego? Você gosta do que você faz? Como você explica seu gosto pela educação integral? 2. Você se considera uma pessoa realizada pessoal e profissionalmente? Por quê 3. Se sentir realizado para você é... 4. A educação integral para você é... 5. Como é sua rotina diária, conte sobre seu dia, suas atividades, seus horários, locais de atividades... 6. Você é uma pessoa criativa? Como pratica essa criatividade na escola? Há espaços aqui para a criatividade das professoras no caso de não haver suporte do governo para implantação de alguma atividade que beneficie os alunos e a educação de modo geral? Descreva um caso. 7. Há regras a serem cumpridas por você na escola? Comente um pouco sobre essas regras. 8. Como ocorre o relacionamento entre os funcionários e a gerência? Há uma hierarquia rígida?
a) Identificar e descrever as características da cultura organizacional (Perspectiva Integradora, Perspectiva Diferenciadora e Perspectiva Fragmentadora) da escola;	1. Como ocorrem as reuniões que dizem respeito aos assuntos da escola? Comente um caso. 2. Dentro das regras que devem ser cumpridas, o que você acha delas? 3. Conte um pouco da sua história de vida pessoal e profissional, que tipo de valores você acredita que um ser humano deve ter?

	<p>4. Você acha que a pessoa deve sempre seguir seus valores e princípios na vida, acima de qualquer coisa? Comente sobre valores.</p> <p>5. Quando ocorrem problemas na escola, como é resolvido?</p>
<p>c) Identificar e descrever as tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva considerando-se tanto características dos principais enclaves quanto da cultura organizacional.</p>	<p>Idem a e b.</p>

Fonte: Elaboração própria a partir de Guerreiro Ramos (1981), Frost *et al.* (1991) e Martin (1992).

Com autorização de algumas professoras e funcionárias, as entrevistas foram ainda gravadas e transcritas para que trechos fossem utilizados na análise dos dados. Outras se sentiram incomodadas com o gravador, e então, nesses casos, fiz apenas anotações sobre os tópicos abordados. Porém, em ambos os casos, as pessoas participantes da pesquisa colaboraram de forma espontânea com a intenção de ajudar no processo e atingimento do objetivo da pesquisa.

3.5.3 DOCUMENTOS

Os documentos podem ser recortes de jornais, textos publicados em mídia, memorandos, cartas, relatórios, documentos administrativos, fotografias, imagens, filmes entre outros e podem trazer contribuições de grande importância para o estudo de caso (GODOY, 2006).

Quanto aos documentos que foram utilizados para a coleta de dados da pesquisa, o projeto político pedagógico de 2014 do CIEP configura-se no documento principal, que forneceu mais informações sobre o que a escola é e como foi construída. Como afirma Teixeira (2002, p. 95) “o projeto político pedagógico da escola [...] constitui um dos mais valiosos instrumentos de construção da identidade e da cultura da organização escolar”. De acordo com SEB, MEC (2001),

O PPP reflete um consenso quanto aos valores que uma escola pretende disseminar, ao tipo de cidadão que pretende formar, aos objetivos e metas educacionais que pretende alcançar, por meio de quais metodologias, contando com quais

recursos e com quais aliados. Tal consenso é geralmente construído em reuniões realizadas no início do ano letivo, com a participação de todos os professores, gestores e funcionários, bem como dos representantes dos alunos, dos familiares e das organizações e movimentos que apoiam a escola. Essas reuniões de planejamento baseiam-se em um diagnóstico que levanta os principais desafios a serem enfrentados pela escola e as forças com que ela pode contar.

Caracteriza-se ainda o Projeto Pedagógico “por ter a missão básica de [...] expressar os desejos, interesses e necessidades da sociedade e por ser concebido e construído com base na realidade local e com a participação conjunta da comunidade escolar e local” (MARTA PARENTE *apud* PPP, 2013).

Além do Projeto Político Pedagógico foram utilizados documentos internos da escola como relatórios, avisos colocados no mural da sala dos professores, quadros de horários e uma carta escrita pelos professores como forma de reivindicação da mudança ocorrida no segundo semestre de 2014, que mostra um relato da dinâmica da escola e a situação em que ela se encontra no momento (ANEXO B).

3.6 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Foi adotada, para a interpretação dos dados coletados através da observação, das entrevistas e dos documentos, a metodologia reflexiva baseada na autocrítica da pesquisadora e no processo indutivo.

Uma pesquisa qualitativa e reflexiva significa dizer que a atenção é dada “à natureza interpretativa, política e retórica da pesquisa empírica” (VILLARDI, 2005, p. 154). A autora se baseia nos fundamentos dessa metodologia, proposta por Mats Alvesson and Kaj Sköldbberg.

Alvesson e Sköldbberg (2009) propõem uma reflexão em conjunto com uma interpretação em vários níveis: contato com o material empírico, consciência do ato interpretativo, clarificação dos contextos político-ideológicos e o manuseio da questão de representação e autoridade. Os autores acreditam que, numa pesquisa qualitativa, a atenção e concentração maior deve estar na interpretação e reflexão dos dados – não somente em relação ao objeto de estudo, mas também do próprio pesquisador e suas ideologias políticas e sociais – e menor concentração na coleta e processamento dos dados.

Para Alvesson e Sköldbberg (2009, p. 269), reflexão é “*thinking about the conditions for what one is doing, investigating the way in which the theoretical, cultural and political context of individual and intellectual involvement affects interaction with whatever is being researched*”.²¹ Quando há reflexão, há a tentativa de ponderação sobre os pensamentos, as observações e o uso da linguagem, tornando a reflexão, conseqüentemente, difícil.

Interpretação reflexiva é o oposto de empirismo ou teorismo e também do reducionismo. A ideia de interpretação reflexiva serve para abrir espaço a elementos interpretativos do contexto a ser estudado (ALVESSON; SKÖLDBERG, 2009).

Desta forma, “o eixo na pesquisa empírica reflexiva deixa de ser o manuseio do material empírico para considerar as circunstâncias perceptuais, cognitivas, teóricas, linguísticas (inter) textuais políticas e culturais que impregnam toda interpretação” (VILLARDI, 2005, p. 157).

Para isso, é necessário o desenvolvimento de quatro níveis de abstração interpretativa que interagem entre si, conforme proposto por Alvesson e Sköldbberg (2009) no quadro abaixo:

Quadro 12: Níveis de interpretação da metodologia reflexiva

Aspecto / Nível	Foco
1. Interação com material empírico	Entrevistas, observações de situações em geral e outros materiais empíricos
2. Interpretação	Significados subjacentes
3. Interpretação crítica	Ideologia, poder, representações sociais.
4. Reflexão sobre a produção textual e uso da linguagem.	Próprio texto, argumentos da autoridade, seleção das vozes representadas no texto.

Fonte: Alvesson e Sköldbberg (2009, p. 273), tradução livre.

Villardi (2005, p. 157) resume de forma clara os quatro níveis:

Primeiro nível: da interpretação na geração dos dados empíricos. **Segundo nível:** da interpretação teórica da interpretação empírica do primeiro

²¹ Reflexão significa pensar sobre as condições pelas quais uma pessoa faz a ação, investigando a maneira como o envolvimento com o contexto teórico, cultural e político, individual e intelectual, afeta a interação com o que quer se esteja pesquisando (tradução livre).

nível. Esse nível procura entender e desenvolver conhecimento sobre tal realidade. Nesse sentido, a ciência social trata de interpretar seres interpretativos. **Terceiro nível:** da interpretação crítica dos pressupostos das teorias usadas no nível dois. Nesse nível orienta-se a atenção para a dimensão política na pesquisa. Procura-se perceber a forma como as instituições dominantes e as ideologias subjacentes às teorias utilizadas no nível dois não foram questionadas, e talvez consideradas, acriticamente, como sendo as “verdadeiras” “melhores”, “*mainstream*”. Daí que o processo de pesquisa neste nível deva considerar também a autorreflexão do pesquisador. [...] **Quarto nível:** interpreta a interpretação crítica e reflete sobre todos os níveis verticalmente.

Os níveis foram identificados conforme o decorrer da análise por isso pode-se encontrar uma ordem inversa dos níveis, uma vez que a interpretação ocorre de forma complexa, nem sempre de maneira logicamente organizada.

Para que fossem melhores interpretadas, as informações coletadas pela observação e também pelas entrevistas foram imediatamente transcritas e codificadas como sugere Vianna (2003, p. 97): “especialmente, em se tratando de observação de escola ou sala de aula, os registros, sobretudo os que se destinam à análise qualitativa, devem ser imediatamente tratados e analisados, pela complexidade do campo objeto em estudo”.

Citado por ela, Wragg (1999) enfatiza que o material coletado não pode ficar muito tempo sem ser manipulado pelo pesquisador, pois corre-se o risco de ser esquecido e não mais utilizado por este, pois as anotações muitas vezes perdem seus significados e corre-se o risco de a memória do pesquisador ficar esmaecida e sua motivação inicial ser perdida com o tempo.

De acordo com Wragg (1999 *apud* VIANNA, 2003, p. 98)

A tarefa na análise qualitativa demanda grandes esforços e implica, necessariamente, um consumo de tempo considerável nessa análise, a partir da qual se deve inferir uma explicação teórica para os aspectos pesquisados, evitando-se, por conseguinte, uma visão diríamos, racionalista, que, em princípio, parte de uma teoria preestabelecida para procurar verificar em que

medida os elementos encontrados se ajustam à teoria aprioristicamente estabelecida.

O autor acrescenta ainda que é interessante que se estabeleça, na observação, uma relação entre teoria e dados mas “sem engessar os dados pela teoria. A observação, no contexto de uma pesquisa, visa, no caso, a gerar novos conhecimentos e não a confirmar, necessariamente, teorias” (WRAGG, 1999 *apud* VIANNA, 2003, p. 98).

A análise, portanto, foi feita conforme sugerido pelos autores e a interpretação de forma cautelosa, buscando não cair na armadilha do viés do pesquisador que pode levar a erros sistemáticos dos dados e comprometer os resultados da pesquisa. Além disso, foram tomados os devidos cuidados para que não ocorresse o efeito *Halo*, isto é, “a transferência de impressões generalizadas sobre a característica ou situação de uma pessoa para outras, gerando interpretações pouco confiáveis” (VIANNA, 2003, p. 28).

Não foi minha intenção olhar e interpretar a escola de apenas um ângulo, por isso optou-se pela triangulação que é definida por Vergara (2010, p. 242-244) como “uma estratégia de pesquisa baseada na utilização de diversos métodos para investigar um mesmo fenômeno [...] que permite a emergência de novas perspectivas relacionadas ao objeto em estudo”.

A triangulação pode ser de dados, de pesquisadores, de teorias e de métodos. Aqui, a triangulação foi de dados, isto é, “o uso de diferentes fontes de dados” – entrevistas, documentos e observação - considerando variáveis como, por exemplo, o tempo, o espaço e os informantes que vão determinar, “ao final, se as conclusões possuem fundamento e se apresentam consistência em relação aos elementos coletados” (VERGARA, 2010, p. 244).

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O presente capítulo aborda o conjunto de dados coletados na pesquisa de campo e sua análise reflexiva de acordo com o proposto pela metodologia de Alvesson e Sköldbberg (2009), buscando, deste modo, o alcance dos objetivos apresentados inicialmente nesse estudo.

Assim, o capítulo inicia-se com uma apresentação da organização estudada, para, em seguida, expor a análise das categorias mostradas no Quadro 6 do capítulo 3.

4.1 APRESENTAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESTUDADA

O CIEP – Centro Integrado de Educação Pública Rodesindo Pavan, mantido pelo Poder Público Municipal e integrado à Rede Municipal de Ensino, foi inaugurado no dia 20 de julho de 1991, sob decreto nº 2145/91, pelo criador dos CIEPs no Brasil, o Sr. Leonel de Moura Brizola. A inauguração ocorreu na 1ª gestão do Sr. Leonel Arcângelo Pavan, prefeito municipal da época e recebeu este nome “*in memorian*” ao seu pai, Rodesindo Pavan, que de acordo com o PPP (2014), foi uma personalidade marcante e um líder comunitário prestativo.

A Escola de tempo integral foi instituída em resposta ao momento socioeconômico e político para poder compensar as desigualdades sociais. Desta maneira, na inauguração dos CIEPs foi dado ênfase à criação de condições para que o aluno permanecesse na escola. Estas características que apontavam desde o começo dos anos oitenta, nos CIEPs do Rio de Janeiro, forjam o CIEP de Balneário Camboriú no momento atual (PPP, 2014, p. 15).

Desde que foi fundado, o CIEP já passou por várias gestões que apresento abaixo em forma de quadro:

Quadro 13: Histórico de Gestores do CIEP

Ano	Gestor
1991	Liana Érica Lorenzatto - portaria nº 1.247/91.
1992	Marínea Maria Fediuk
1993	Terezinha Aparecida Maia Mincarone
1995	Lidia Pratto Fernandes
1997	Carla Regina Cumiotto
1998	Etelvina Meneguelli Julian
2009 até os dias atuais	Ana Lúcia Fagundes Terres

Fonte: Elaboração própria baseado no PPP (2014)

Três professoras entrevistadas passaram por todas as gestões e participaram desse projeto desde sua fundação. Abaixo elas relatam a experiência que tiveram:

Eu comecei bem no início do CIEP, em 1992, tem duas professoras aqui hoje que são mais antigas do que eu na escola. A gente pegou todo o início do CIEP e chegava a vir gente até de outros estados para ver a gente, de tão inovador que era (E9).

Quando eu cheguei na escola ainda estava em construção, enquanto eles faziam os muros a gente trabalhava aqui dentro como cozinheira, como faxineira, servente, de tudo a gente fazia. Na época a gente dava banho nas crianças que precisavam e tirávamos até o piolho! Era tão bom! A gente pegava firme mesmo, junto! (E12).

A gente começou em fevereiro de 1991, não me lembro se foi dia 4 de Fevereiro. A gente começou limpando, com balde na mão, faxinando, não tinha calçamento nenhum lá fora, não tinha cerca, era barro vermelho, perdemos muitos sapatos aqui. As salas estavam imundas, nós começamos limpando as salas para poder trabalhar. [...] Os anos de 1991 e 1992 foram anos muito puxados porque, além de trabalhar para iniciar o projeto integral, a gente também estudava muito, então nós ficávamos até depois do horário muitas vezes até as 19 horas 19:30 todos os dias, e nos sábados a gente se reunia novamente para estudar (E13).

A escola faz parte de complexo constituído uma vez que, além da

escola que atende os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º série com idade entre 6 a 11 anos), tem ainda o Posto de Saúde, com atendimento médico e odontológico, aberto às crianças e demais moradores da comunidade local, e o Núcleo de Educação Infantil, que atende crianças de 4 e 5 anos.

De acordo com o PPP (2014), a comunidade escolar do CIEP é bastante diversificada. Em pesquisa feita com os pais, foi revelado que os pais têm idade entre 30 e 50 anos, já as mães têm em torno de 20 e 40 anos e tem uma média de 2 a 3 filhos, sendo que entre 1 e 3 filhos frequentam a escola. Quanto a situação conjugal, há uma divisão igualitária entre casados, viúvos e aqueles que apenas moram junto com seus companheiros. A média de vencimentos recebidos pelos pais varia entre 1 e 3 salários mínimos, sendo que a maioria é autônomo ou comerciários de profissão. Já no quesito grau de escolaridade, muitos dos pais possuem apenas o ensino médio completo e quase nenhum possui a ensino superior ou pós graduação.

No CIEP, as crianças são atendidas em período integral das 7:45 horas às 16:45 horas, recebendo alimentação, cuidados preventivos na área da saúde, desenvolvimento físico, social e intelectual (PPP, 2014).

O tempo na escola é dividido em turno e contraturno, onde pode ser passado o conteúdo do ensino regular no turno da manhã ou da tarde. Além das disciplinas curriculares previstas para este nível de ensino, os alunos recebem, ainda, aulas semanais de leitura e Ética e Cidadania.

Na escola são oferecidas, no contra turno das aulas regulares, atividades diversificadas que são aplicadas nas salas de “Multimeios”²² e os alunos ainda participam de atividades facultativas dos programas da escola²³, que duram em média 45 minutos.

Conforme mencionado no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP, 2013, p. 19), essas salas “propõem o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos: intelectual, emocional, afetiva, cultural e política. As propostas pedagógicas dessas salas fundamentam-se no uso crítico e criativo das mídias, da Arte e da Cultura”.

Cada qual com sua especificidade, as salas multimeios contemplam algumas mídias e meios como: (a) o corpo, que se expressa através dos movimentos das danças, atividades esportivas, culturais e recreativas; (b) os livros, que trazem ideias, pensamentos e mundos fantásticos; (c) os brinquedos e as brincadeiras, fundamentais para o

²² O nome Multimeios foi dado pela escola para as aulas do contra turno escolar.

²³ Falarei dos programas em momento específico

desenvolvimento simbólico do ser humano; (d) as mídias digitais, onde se utilizam de computadores e audiovisuais para a ampliação das possibilidades de comunicação e expressão e (e) os jogos, que ajudam no desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e metacognitivas.

Estão entre as atividades Multimeios: 1. Audiovisual, 2. Laboratório de informática, 3. Recreação, 4. Ludoteca, 5. Capoeira, 6. Psicomotricidade, 7. Estudos Complementares, 8. Mente Inovadora, 9. Laboratório de Ciências e, 10. Ética e Cidadania. Cada uma dessas atividades apresenta seu objetivo que será apresentado no quadro a seguir:

Quadro 14: Objetivos das salas multimeios

Sala Multimeios	Objetivo Geral
1. Audiovisual	Desenvolver a expressão de ideias em situações diversas, ouvindo, argumentando e intervindo com coerência, visando o aprimoramento de atitudes positivas diante de sua realidade.
2. Laboratório de Informática	Desenvolver estratégias criativas e desafiadoras, demonstrando habilidades para reconhecer e aplicar os recursos disponibilizados pela informática.
3. Sala de Recreação	Desenvolver a sociabilidade, de forma lúdica, compartilhando espaços e brinquedo, visando a construção de valores éticos e morais.
4. Ludoteca	Desenvolver habilidades sociais, emocionais, éticas e de raciocínio, aplicando-as aos processos de investigação, proposição/resolução de situações problemas e tomada de decisões através de diferentes vivências lúdicas.
5. Capoeira	Estimular e desenvolver aptidões físicas naturais, através do movimento espontâneo; Desenvolver as aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor; Propiciar o desenvolvimento das qualidades físicas, objetivando a adaptação orgânica ao esforço físico.
6. Psicomotricidade	Enxergar o ser humano em sua totalidade, abrangendo o desenvolvimento motor e intelectual do sujeito. As áreas psicomotoras, como, coordenação motora global, lateralidade, estruturação corporal, orientação temporal e espacial, tem grande relação com a aprendizagem no contexto escolar.
7. Estudos Complementares	Desenvolver habilidades e capacidades que permitam interagir com práticas sociais de leitura, escrita, interpretação, raciocínio lógico matemático, apropriando-se gradativamente desse sistema.

8. Mente Inovadora	Desenvolver pensamento de forma criativa, estimular a lidar com emoções e conflitos; ensinar a competir de forma saudável, além de planejar e tomar decisões.
9. Laboratório de Ciências	Promover a unidade entre prática e teoria. Incentivo à pesquisa para a compreensão do mundo.
10. Ética e Cidadania	Mostrar a importância do comportamento ético e do exercício da cidadania. Ensinar e agir fundamentada nos princípios da democracia da ética e da responsabilidade social, do interesse coletivo, da identidade nacional e da própria condição humana.

Fonte: Elaboração própria a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP, 2014).

Considerando as características da escola, seus objetivos consistem em: (a) Promover condições para cumprir os objetivos mediatos e imediatos da criança; (b) desenvolver a ação pedagógica visando a apropriação do conhecimento por parte da criança, através de um viés lúdico, de modo que o brincar seja privilegiado; (c) proporcionar, desta maneira, o desenvolvimento intelectual como consequência do desenvolvimento afetivo; (d) propiciar as condições necessárias para que a criança, estando em escola integral, tenha condições, no futuro, de se apropriar dos direitos de cidadania; (e) proporcionar maneiras para que as crianças permaneçam na escola e, mediante diversos recursos, atender suas necessidades básicas, e; (f) propiciar aos alunos informação, formação e ação de maneira formadora e prazerosa (PPP, 2014).

Segundo a entrevistada 13, desde sua inauguração, a parte artística, do teatro e da dança são desenvolvidos no CIEP.

Por ser uma escola de período integral, o CIEP atende filhos de pais trabalhadores e seu trabalho é canalizado na questão afetiva com os alunos, uma vez que o público atendido acaba tendo um convívio mínimo com a família (PPP, 2014).

O CIEP tem um lugar de relevante importância para os pais desta escola, pois além de todo o desenvolvimento cognitivo, social e psicomotor oferecido, deixa-os tranquilos para seguirem suas jornadas de trabalho sabendo que seus filhos estão se aprimorando durante as 9 horas diárias passadas aqui, o que não existe em outra escola da Rede Municipal de Balneário Camboriú (PPP, 2014, p. 20)

Para melhor atender os alunos, o CIEP conta ainda com alguns programas, dentre eles estão o Programa Mais Educação, o programa Mais Cultura e o projeto Construindo Valores.

O programa Mais Educação já foi detalhadamente descrito no referencial teórico desta pesquisa. Aqui, cabe apenas relatar alguns dados importantes e também alguns relatos das pessoas envolvidas nesse projeto, que mostram sua importância para a escola e para o desenvolvimento das crianças.

Instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007, o Programa Mais Educação integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (PPP, 2014, p. 90)

O CIEP já era uma escola integral (e que buscava a educação integral) quando o Programa Mais Educação foi implantado em 2011 e, por isso, surgiu minha curiosidade de compreender como este funcionava no CIEP. A coordenadora do projeto na escola contou um pouco como tudo aconteceu desde o início, e disse que começaram como teria que ser, isto é, tirar das salas de aulas de multimeio, alunos que tinham interesse nas oficinas ofertadas. Porém ela explica:

Como eram tiradas as crianças depois do início das atividades, começou a ter um conflito com as professoras dos multimeios. Elas começaram a reclamar, tinha muita confusão, porque nós tirávamos um pouquinho da sala 12, um pouquinho da 8, um pouquinho da 7 e, até chegar na 6, já tinha passado 5 ou 10 minutos da aula, e isso atrapalhava (E15).

Após tal impasse, procurou-se um outro método para que o programa pudesse agregar ao CIEP e não ser um problema dentro da escola. Foi então que iniciaram as atividades no recreio das crianças:

Agora nós só trabalhamos no recreio, e foi a melhor coisa porque nós atingimos todos os alunos da escola no recreio, os monitores conseguem trabalhar com todos. A única que trabalha em sala mesmo é a professora da percussão (E15).

Portanto, hoje a maioria das atividades do programa Mais Educação são feitas na hora do recreio, e são supervisionadas por monitores contratados para essa função. Esses monitores são voluntários, mas recebem um ressarcimento que é referente às despesas de transporte e alimentação. De acordo com a diretora da escola, ter esses monitores no CIEP é muito bom, especialmente porque eles atendem as crianças no horário em que muitos professores estão em seus horários de almoço.

O Programa Mais Educação não só trouxe benefício educacional mas também financeiro para a escola.

O Programa Mais Educação é maravilhoso para o CIEP, sem falar na parte de recurso financeiro para a compra de materiais para as atividades que são realizadas, é um dinheiro bem interessante que a gente consegue para comprar esses materiais, que ajudam na educação e no desenvolvimento dos nossos alunos (E2).

No CIEP, as atividades fomentadas foram organizadas em nossa Escola CIEP nos seguintes macro campos:

Quadro 15: Macrocampos do Mais Educação no CIEP

<p>ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO</p>	<p><i>Letramento/Alfabetização</i> – Desenvolvimento da função social da língua portuguesa, comunicação verbal, leitura e escrita. Compreensão e produção de textos de diferentes gêneros em situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral.</p>
--------------------------------------	--

	<i>Geografia</i> – Estudo da relação dos seres humanos com tempos e espaços na coprodução e transformação cultural, política e histórica.
ESPORTE E LAZER	<i>Atletismo</i> : Apoio às práticas esportivas para o desenvolvimento integral dos estudantes pela cooperação, socialização e superação de limites pessoais e coletivos, proporcionando, assim, a promoção da saúde.
	<i>Recreação</i> : Incentivo às práticas de recreação e lazer como potencializadoras do aprendizado das convivências humanas em prol da saúde e da alegria. Priorização do brincar como elemento fundamental da formação da criança e do adolescente.
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	<i>Percussão</i> – Aprendizado de técnicas em diversos instrumentos de percussão por meio de uma abordagem integradora, tratando de aspectos relacionados não só com a mecânica e a técnica instrumental, mas também, com performance, apreciação e criação musical. Integração social e desenvolvimento sócio cultural pela valorização, reconhecimento e recriação das culturas populares.
COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS	<i>Fotografia</i> – Utilização da Fotografia como dispositivo pedagógico de reconhecimento e recriação de imagens de realidades dos estudantes, da escola e da comunidade. Conhecimento da história da representação, da pintura das cavernas à fotografia digital, compreensão das diferentes possibilidades de atuação da fotografia, capacitação técnica e estética para a produção de fotos, manipulação digital e domínio editorial.

Fonte: Elaboração própria com base no PPP (2014)

Na escola também é oferecido o Programa Construindo Valores que ocorrem três vezes na semana para alguns alunos de primeiro,

segundo e terceiro ano. No ano de 2014, foram contemplados com o programa 156 alunos da escola (PPP, 2014).

Esse projeto trabalha valores como honestidade, amizade, companheirismo, respeito mútuo, caráter e personalidade. São os valores que se deve ter dentro da sociedade, da família, da escola, da comunidade. Esse projeto não tem nenhum cunho religioso já que a escola é laica (E7).

Além dos dois programas citados acima, há ainda o Programa Mais Cultura na Escola, que consiste em iniciativas interministerial entre o Ministério da Cultura (MINC) e da educação (MEC), que tem por finalidade incentivar o encontro entre experiências culturais e artísticas em curso nas comunidades locais. No CIEP o programa teve início em junho de 2014 e terminou em dezembro do mesmo ano com o projeto Circo com a Troupe Tartacircus, que visa atender as principais necessidades das crianças, não somente a parte do bem-estar e qualidade de vida, mas principalmente a disciplina, respeito, trabalho em grupo, controle do corpo, entre outros. Através desse projeto as crianças aprendem técnicas como malabarismo de bolinhas, diabolô, slackline, trapézio, tecido acrobático e mini trampolim (PPP, 2014).

Abaixo segue uma foto do projeto circo, quando as crianças apresentaram as habilidades na festa de final de ano de 2014:



Figura 4: Foto apresentação do projeto circo no CIEP.
Fonte: CIEP (2014).

Os projetos acima citados podem ser considerados como os principais que são oferecidos pelo CIEP de Balneário Camboriú.

Tendo exposto as características do campo de estudo da presente pesquisa, torna-se necessário abordar um assunto que muito foi comentado durante o período em que eu estava já escola. Trata-se de uma alteração que houve no sistema CIEP e que mobilizou e alterou a escola como um todo, principalmente no que se refere à sua proposta pedagógica e a organização dos alunos e professores. Tal mudança será abordada no tópico que segue.

4.1.1 A MUDANÇA OCORRIDA EM AGOSTO DE 2014

Iniciando com uma reflexão de primeiro nível de Alvesson e Sköldbberg (2009), em Agosto de 2014, quando adentrei na escola para iniciar a pesquisa de campo fui surpreendida por uma agitação entre os professores, funcionários e equipe diretiva a respeito de uma mudança que havia ocorrido de forma inesperada no sistema de ensino da escola. Esse foi o assunto principal durante todo o semestre, que se ouvia pelos corredores, na sala dos professores, na sala da supervisão e também foi o que mais falaram durante as entrevistas.

De 2009 até Agosto de 2014 o CIEP funcionava sob o seguinte sistema de trabalho: o professor de 40 horas de trabalho semanais ficava com sua turma no ensino regular durante 20 horas e nas outras 20 horas acompanhava a sua turma nas aulas de multimeios e nas oficinas. De acordo com a gestora escolar, esse sistema foi solicitado a ela pelos professores, e um pedido foi encaminhado ao Ministério da Educação e foi aceito. O sistema permaneceu na escola por seis anos.

Contudo, em maio de 2014 o conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), devido às denúncias, contestou tal sistema e fez alguns questionamentos sobre o quadro de professores, como explica a gestora:

No entendimento deles, se o professor era contratado 40 horas ele tem que reger uma turma 40 horas e não 20 sendo regente e as outras 20 sendo monitor (E2).

De acordo com o documento enviado à escola, os questionamentos referiam-se a quatro aspectos: “excesso de professores regentes; excesso de professores nas salas de multimeios (sala visomotor

com carga horária a mais de 60 horas); excesso de orientadoras educacionais para a quantidade de alunos, e por último, coordenação do Mais Educação” (CARTA, 2014).

Todos os questionamentos foram respondidos ao FUNDEB que aceitou apenas a justificativa sobre os quatro últimos itens, isto é, o conselho não aceitou as explicações referentes aos professores regentes e, por isso, a forma de atendimento aos alunos teve que ser alterada a partir de Agosto de 2014. Juntamente com a negação desse item, o conselho apresentou ao CIEP um novo quadro de regentes das turmas e também divulgou os nomes dos professores que seriam encaminhados para outras escolas devido ao enxugamento no quadro de funcionários.

O fato da mudança inesperada causou comoção, descontentamento e revolta em toda a comunidade escolar e devido a isso foi feita uma comissão para buscar esclarecimentos sobre o porquê de tudo isso ter acontecido, considerando o estágio do ano letivo (CARTA, 2014).

Uma carta foi escrita ao FUNDEB como forma de reivindicação e de explicar como ocorre o funcionamento do CIEP. Foi explicada toda a forma de educação idealizada por Darcy Ribeiro com o intuito de sensibilizar o conselho, porém não deu certo e a mudança ocorreu conforme foi imposto pelo conselho.

Hoje, o professor regular ao invés de ter apenas uma turma, tem duas, isto é, uma na parte da manhã e outra na parte da tarde e não mais acompanha seus alunos nas salas de multimeio.

O sistema antigo, de acordo com vários membros do CIEP, era a melhor maneira de atender o aluno e oferecer uma educação realmente integral e de qualidade e, com a mudança, houve uma quebra no ensino-aprendizagem. Abaixo pode-se verificar alguns dos relatos indignados das entrevistas:

O antigo sistema era ótimo porque você ficava com a sua turma num período e no outro período você acompanhava sua turma nas outras aulas, então a criança tinha a qualidade de ter 2 professores dentro de sala de aula e você poderia ter um olhar e uma prática diferenciada para esses alunos que têm mais dificuldade (E8).

Quando o professor estava junto a gente tinha um outro suporte para a criança, porque eram 2 professores, a gente se conversava sobre a criança, complementava as atividades para uma melhor

educação integral. Agora a gente não conversa mais, eu não converso mais com o professor regular. Aqui não deveria ser igual as outras escolas integrais que cada um faz sua parte, aqui é para ser integrado (E9).

Não acredito que foi válido em nenhum aspecto, porque quebrou o sistema do CIEP, a metodologia do CIEP. Aqui nós não somos oficinas, oferecemos multimeios, quer dizer, temos aquele momento de fazer uma parceria com as professoras de multimeio, de acompanhar o teu aluno, de observar mais atentamente as dificuldades e dar um suporte pra ele, uma atenção especial pra ele, de trabalhar a interdisciplinaridade. Então com essa mudança, apesar de o aluno continuar com a escola integral, querendo ou não o professor regular é a referência dele, e agora ele não o tem mais o tempo todo, por isso a educação acaba se perdendo. Eu acredito que a gente não teve nenhum ganho, infelizmente a gente só teve perda com esse novo sistema (E5).

De acordo com a carta apresentada ao FUNDEB os professores acusaram o conselho de olhar apenas para a parte financeira e não para a parte educacional. Diz a carta:

Infelizmente, uma escola diferenciada como a nossa não é avaliada por sua importância educativa e social, mas pelos gastos que ela representa. Por ser considerada onerosa, por mais uma vez sofremos as consequências das tentativas de reduzir custos com ações de diminuição de quadro de funcionários, mudanças na organização das turmas, supressão de horas extras [...] Podemos afirmar que os maiores prejudicados, com toda a certeza, sempre serão os alunos. É uma economia sustentada pelo desgaste físico e emocional dos educadores, pela desconsideração à proposta pedagógica da escola, pelo prejuízo no processo ensino-aprendizagem e, por conseguinte, na formação integral dos nossos alunos (CARTA, 2014, vide anexo B)

Em contrapartida, apesar de muitos terem lutado para a permanência do sistema antigo, algumas entrevistadas disseram não se surpreender com a solicitação do FUNDEB, uma vez que o todo professor de escola regular trabalha 40 horas em sala de aula com duas turmas diferentes.

O que eu vejo disso:

O outro sistema é mais interessante? Claro que é. Inclusive eu que solicitei esse sistema. Por que é mais interessante? Porque o aluno tem um acompanhamento do seu professor, as oficinas com dois professores capacitados, graduados, ficam melhor atendidos. Todavia eu também compreendo a questão administrativa do município e não tem nada de ilegal nesse novo sistema. Todo professor é contratado 40 horas e tem que trabalhar 40 horas, como em todas as unidades da rede do Brasil acontece, eles trabalham com 2 turmas. Aqui era a única escola que ocorrida daquela maneira. Está na legislação, não há nada de errado. Quando o FUNDEB citou essa situação ele não estava errado, ele estava olhando da visão administrativa de cifras. Porém, se a gente for olhar na parte qualitativa pedagógica realmente existe uma perda, mas se a gente pode trabalhar, conforme todos os professores dessa rede trabalham, não tem nada de errado (E2).

Eu entendo que teve perda também em alguns aspectos do ensino e quebrou um pouco o sistema da escola integral mas todo professor não trabalha 40 horas? Então, porque aqui têm que ser diferente também? (E18)

Para Santos e Vieira (2012, p. 338), educar na perspectiva integral vai muito além da ampliação do tempo e do espaço da unidade escolar. A educação integral consiste na necessidade de educar para ler, para escrever, para calcular, interpretar, produzir textos e poemas e muito mais do que isso, ou seja, “a educação em sua integralidade visa ao ensino e à aprendizagem, ao olhar e ao cuidar do outro, visa à proteção e à emoção, respeito às diversidades; traduz a cultura da paz”. De acordo com as professoras do CIEP tudo isso era apenas possível da

forma como a escola funcionava anteriormente. Ao ser perguntada sobre o que achou de todo o ocorrido, a entrevistada 9 comenta:

Está bem difícil assim, eu vejo que, pra mim, o que era o nosso diferencial, o principal da nossa escola não existe mais, pra mim está basicamente quase um depósito de aluno (E9).

Com essa mudança, um dos problemas que se agravou foi a falta de professores. A maioria dos professores entrevistados alegou que, devido a essa mudança, eles ficaram mais cansados e desmotivados e também começaram a adoecer com mais frequência. A consequência dessa ausência na escola é que torna o ensino ainda mais complicado pois antes havia o professor que acompanhava para substituir, agora se ele falta, a turma fica sem professor e outros devem ser remanejados para ocupar o lugar vazio.

Hoje, inclusive essa semana nós estamos vivendo muitas faltas dos professores e esse novo sistema acaba aparecendo mais. Com isso temos também uma perda qualitativa porque a gente tem que colocar outras pessoas para substituir, professores que não estão naquele segmento do plano de ensino da aula, então não há continuidade do conteúdo e ele acaba perdendo, mas isso é uma realidade em todas as unidades. O professor falta, quem substitui? Geralmente são os especialistas que largam suas funções de atender um pai, deixa de atender um professor, deixa de fazer alguma coisa da sua função para estar cobrindo aulas (E2).

Porém ela complementa:

Só que mais uma vez não é o sistema, o pessoal está achando que é o sistema, o problema é que as pessoas estão faltando, se todos nós estivéssemos trabalhando, todas as turmas estariam com sua professora normalmente (E2).

Se formos analisar através de um segundo nível de interpretação segundo Alvesson e Sköldbberg (2009), percebe-se que a escola, da forma que se encontra hoje, vista do ponto de vista das entrevistas e da

observação após a mudança de Agosto, está em *tensão* entre as racionalidades instrumental e substantiva. Isso porque a eficiência, recursos financeiros e produtividade, características da *racionalidade instrumental* coexistem e estão em conflito com a atualização humana dos professores e a ação social da escola que é a educação integral, características da *racionalidade substantiva*. No entanto, nota-se uma predominância da racionalidade instrumental que se sobrepõe à racionalidade substantiva, já que de acordo com todos os depoimentos, mesmo que a educação tenha sido prejudicada, a diminuição de recursos para ter mais eficiência financeira prevaleceu. Essa constatação faz com que a escola tenha mais características de uma *economia*, já que aparenta estar mais centrada no mercado, do que de *isonomias* ou *fenonomias* (GUERREIRO RAMOS, 1981).

Para Oliveira (2015, p. 26) parece até que “construir escolas, nomear pessoal, prover merenda, transporte escolar, uniformes e contratar empresa de segurança são atividades incomensuravelmente mais atrativas para os políticos do que cuidar da qualidade do ensino”.

Por outro lado, Oliveira (2015) também nos faz refletir sobre o excesso de professores por turma que existe no Brasil, o que provoca a gigantesca taxa de ineficiência da educação brasileira. No Brasil, hoje, segundo ele, temos 1,5 milhão de turmas e 2 milhões de professores, metade deles contratados por dois turnos, num total de 3 milhões de contratos para 1,5 milhões de turnos. Isso significa que temos dois professores contratados para cada turma de alunos.

Diz o autor:

Imagine o leitor uma escola administrada de forma eficiente. Se os alunos trabalham durante um turno de X horas, digamos, 20 horas/semana, o número de professores deveria ser aproximadamente igual ao número de turmas. Qualquer diferença entre esses valores ou seria ineficiência, ou teria de ser explicada por outros fatores (tempo para reuniões, preparar aulas, participar de tarefas comuns da escola) (OLIVEIRA, 2015, p. 30-31).

Pela legislação brasileira, diz Oliveira (2015, p. 31), “professores trabalham 2/3 do seu tempo pelo contrato, enquanto o outro 1/3 seria para a atividade de planejamento e reuniões que raramente ocorrem”. No caso do CIEP esse 1/3 é a hora atividade que é usada para

planejamento de suas aulas, atividades pedagógicas, correções de provas sem que se utilize de seu tempo de descanso para isso²⁴.

Para Oliveira (2015) os professores trabalham menos das horas para as quais foram contratados, isto é, o professor é contrato para trabalhar 20, 25 ou 40 horas-relógio, mas, as horas contadas são em horas aula de 50 minutos ao invés de 60 minutos.

No Brasil os professores representam 70% do total de despesas da educação básica e a ineficiência ao administrar esses recursos significa um desperdício de milhões de reais ao ano (OLIVEIRA, 2015).

Com relação ao FUNDEB, de acordo com Oliveira (2015, p. 22) este fundo foi um avanço digno de nota, que “contribuiu para disciplinar a distribuição e uso dos recursos, aumentar a transparência e previsibilidade dos repasses, reduzir desigualdade de recursos para redes estaduais e municipais dentro de cada Unidade Federativa e, em menor escala, reduzir as diferenças entre estados, assegurando um nível mínimo”. Contudo, o autor ressalta “que o Fundo, ao perder o foco no ensino fundamental, não atingiu resultados tão brilhantes para melhorar a qualidade nem para promover municipalização”.

Analisando através de um terceiro nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), pode-se refletir que contextos diferenciados devem ser olhados de maneira diferenciada. A escola de educação integral está sendo vista e tratada igualmente a uma escola de turno único e isso deve ser reconsiderado.

Um novo paradigma de educação integral vem sendo construído e, portanto, vive-se um período de transição, de mudanças de representações, de relações de poder. O momento parece exigir que estejamos alerta às armadilhas do instituído, daquilo que é comum, familiar e, por isso,

²⁴ No informativo sobre hora atividade colocado no mural dos professores em 10.09.2014 dizia: A hora-atividade é o direito do professor de ter reservado de 1/3 de sua carga horária para as atividades pedagógicas, como preparação das aulas e correção de provas, e outras atividades extraclasse, a fim de que não utilize seu tempo de descanso para essas atividades. Todos sabem disso, e por isso devem estar disponíveis para quaisquer comprometimentos com as questões da escola, todos têm a hora atividade remunerada, isso significa que somos pagos para pensar os serviços nesses dias também. Novamente quero lembrá-los da obrigação de estarem com seus aparelhos móveis ligados, o celular deverá estar ligado nos horários de expediente: 7h45 as 12h45/16h45, entendido?

confortável, para que estejamos abertos a todas essas novas configurações e formas de educação (TITTON; PACHECO, 2012, p. 153).

Para Giolo (2012, p. 102), “a escola integral exige professor de tempo integral. O professor que ministra as aulas em um turno precisa acompanhar ou, ao menos, orientar as atividades do outro” para que assim um conteúdo seja complementar ao outro.

Desde sempre a proposta do CIEP vem sendo barrada pela questão política e financeira. Este é um dos grandes descaminhos dos CIEPs, desde o primeiro, construído no Rio de Janeiro. Entra governo e sai governo e não há continuidade da ideia. Uma escola como é o CIEP precisa de muito mais investimento do que uma escola de turno único e isso inclui uma nova estrutura de carreiras, de remuneração de professores e além de tudo uma vontade política de realmente melhorar a educação e fazer com que esta volte a ser a prioridade número um de nosso governo.

Utilizando um terceiro nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), nota-se que há divergências entre as falas e pensamentos dentro da organização com relação a essa mudança e às consequências que ela trouxe para a organização escolar.

Por parte dos professores, que segundo eles, foram os mais prejudicados, há uma grande reclamação e preocupação com a perda que os alunos terão no ensino e o trabalho dobrado e mais pesado que estão tendo a partir de então. Já por parte da direção há também referência à essa perda, porém a ênfase é no ‘é assim que todas as escolas da rede funcionam’.

As falas podem estar imbuídas de sentimentos particulares e devem ser levadas em consideração. Deste modo, nas falas dos professores pode estar a revolta de terem que sair da zona de conforto que permaneciam até esse acontecimento, sem estarem realmente pensando na qualidade da educação em si, usando-a apenas para mascarar o comodismo.

Já na fala da direção pode estar escondida uma insatisfação por essa mudança trazer prejuízos à educação integral oferecida pela escola, mas, ao mesmo tempo, pode estar oculta a conformidade e o medo de contrariar que lhe é imposto, por mera questão político-partidária e lealdade política. Nas escolas públicas, “mais de 50% dos diretores são escolhidos por critérios de seleção” (OLIVEIRA, 2015, p. 68). No CIEP a escolha do diretor é por cargo de confiança.

Nessa questão, a teoria dos enclaves sociais de Guerreiro Ramos (1981) e as racionalidades podem explicar a tensão em que se encontram tais indivíduos, entre seus valores como prezar pelo bem pela educação (*racionalidade substantiva*) e a sobrevivência financeira juntamente com a conformidade do indivíduo à sociedade centrada no mercado (*racionalidade instrumental*).

4.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO POR CATEGORIA

4.2.1 ATUALIZAÇÃO HUMANA (AUTORREALIZAÇÃO)

A escola de turno integral pode ser um espaço-tempo em que a educação também torne-se integral e integrada, possibilitando a cada educando (a) e educador (a) os desafios e as condições para descobrir-se, assumir-se e ser mais (HENZ, 2012, p. 82).

Utilizando-me do primeiro nível de análise de Alvesson e Sköldbberg (2009), é possível evidenciar que, de modo geral, pelo material empírico obtido durante as entrevistas e as observações feitas no CIEP em Balneário Camboriú, a satisfação em relação ao trabalho na escola é maior do que a insatisfação, pois o fato de ensinar, fazer o bem social e estar em contato com alunos se mostrou predominantemente autogratificante para todos.

Entretanto, também pelos dados coletados, foi possível constatar que as professoras e funcionárias vivem numa grande tensão dentro do CIEP. Isso porque, durante as entrevistas, a grande maioria das entrevistadas me relatou amarem a profissão em que estão, gostarem muito do que fazem e se realizarem por estarem na profissão que escolheram. Contudo, também confessaram enfrentarem certos problemas e reclamaram quanto às tarefas pesadas a que são submetidas, às regras impostas a elas, à remuneração, à falta de participação na gestão, aos alunos indisciplinados, ao clima organizacional, aos baixos salários, ao fator político-partidário²⁵ dentro da organização, entre outras. Analisando teoricamente, de acordo o segundo nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), Guerreiro Ramos (1981)

²⁵ A escola não me autorizou publicar maiores informações sobre a questão político-partidária dentro da organização. A autorização foi apenas de menção mas não de detalhes.

afirma ser essa tensão inerente a existência humana. A figura 5 abaixo ilustra a interpretação:



Figura 5: Tensão entre racionalidade instrumental e substantiva na atualização humana.

Fonte: Elaboração própria

Voltando ao nível 1 de Alvesson e Sköldbberg (2009), alguns trechos de entrevistas abaixo mostram a autorrealização das entrevistadas:

Eu amo isso aqui de paixão, é tudo o que eu quero eu vou me aposentar aqui, falta pouco tempo, faltam 4 anos para eu me aposentar por idade, eu estou com 46, mas só mesmo se acontecer uma coisa muito séria (E13).

Amo, amo o que eu faço, adoro, adoro essas coisas administrativas, amo de paixão, me dou muito bem, tanto é que eu tenho, para você ter uma ideia, 154 dias de licença prêmio para tirar e uma que venceu 90 dias, eu não quero tirar, eu gosto do meu dia a dia, eu adoro meu trabalho (E14).

Consigo me realizar aqui sim, gosto muito do que eu faço. Amo trabalhar com primeiro ano, gosto muito do apoio pedagógico [...]. Sou apaixonada por alfabetização e letramento, como a gente fala, nós queremos não só que a criança se alfabetize mas que ela compreenda ne? Eu sou totalmente realizada e sou muito feliz aqui no CIEP, a partir do momento que eu não fosse eu sairia daqui (E5).

Amo os alunos. Eu não saio daqui por causa dos alunos (E1).

Ainda utilizando o nível 1, outros trechos evidenciam os pontos de tensão:

Eu me realizo sim, sou muito feliz na atividade que estou desenvolvendo, [...] tenho muita realização em estar aqui porque é um espaço que me trouxe muito aprendizado na minha vida profissional e isso é o que vale. Todo dia eu venho pra cá, eu sei que vou destrinchando problema a problema, eu não venho pra cá, não recebo elogios, não recebo boas notícias, as coisas são mais pra negativo do que pra positivo mas mesmo assim isso me dá satisfação porque eu sei que é um problema a menos, eu sei que uma família foi alcançada, que um aluno superou na questão de aprendizagem, que um aluno, na questão comportamental teve um progresso, são tantas coisas que isso nos traz um problema, sendo destrinchado ele traz satisfação se ele tem solução. E se ele não tem solução imediata, às vezes é a longo prazo ne, a gente também tem a consciência que a gente pode sensibilizar, que a gente pôde plantar uma semente. Então por mais que a gente esteja envolto de problemas, as vezes a gente vai pra casa com uma preocupação que o Ministério Público encaminhou ou não citou pra gente responder e tudo, eu saio daqui, fecho a porta, procuro me envolver na minha casa, com minha família, com minhas questões familiares, meus pais, e deixar aquelas questões pra outro dia ne, porque a gente não dá conta mesmo de tudo. Me sinto bem satisfeita, é cansativo, tudo tem hora, é muita pressão de todos os lados, a gente é observada, tudo que faz por todos dentro da escola (E2).

Na fala acima, utilizando-me do nível 2 de interpretação segundo Alvesson e Sköldberg (2009), é possível notar que há muitas pressões impostas à entrevistada, mas que, apesar de tudo isso, ela ainda consegue suportar a tensão entre a racionalidade formal e a substancial,

sem se render às exigências da primeira (GUERREIRO RAMOS, 1981). Isto é, o foco dela é o social e a educação integral que a faz sentir-se realizada, e o resto, as pressões, os problemas não afetam seu objetivo maior de contribuir para uma sociedade melhor e ajudar as pessoas que dela necessitam.

O relato da entrevistada abaixo também proporciona a mesma interpretação e ideia de tensão, uma vez que, ao falar, ela revela sua realização e sua luta por uma escola melhor, com maiores oportunidades para todos, que possa atender corretamente às crianças em especial a de educação integral como é o CIEP:

Eu luto pelas coisas para serem do jeito que eu acho que deveria ser, não sei nem se é o correto, mas é o que acredito. [...] Me sinto muito, muito realizada, porque a minha realização está no resultado que eu consegui. Eu sei que eu não consegui mudar a escola, mas eu tenho certeza de que muita coisa vai ficar que eu falei, não só do que eu falei com os professores, com os gestores, mas a minha postura, a forma como eu trato as crianças, eles aprenderam, sabe?, então eu saio bem feliz apesar de doentinha assim mas já passou (E8).

O mesmo não ocorre, contudo, com suas colegas de trabalho. Em suas observações, a entrevistada acima confirma que muitas professoras já perderam a chama da mudança, que um dia esteve acesa. Analisando pelo segundo nível de Alvesson e Sköldberg (2009), pode-se dizer que elas perderam ou estão perdendo o que Guerreiro Ramos (1981, p. 7), citando Mannheim, chama de força psicológica, isto é, deixaram que a sociedade moderna abrangesse a totalidade da vida humana, “não deixando ao indivíduo médio outra escolha além da desistência da própria autonomia e de ‘sua interpretação dos eventos, em favor daquilo que os outros lhe dão’”:

Eu tenho colegas aqui dentro comigo que são bem comprometidas mas que já estão aqui há mais tempo, e eu vou sentindo no rostinho delas assim que elas já se conformaram com um pouco com a situação e se eu continuar aqui também vai se apagar essa chama que tenho de mudança e eu não

quero que se apague e por isso ano que vem eu não venho pra cá (E8).

Outro caso ocorre com outra professora que, devido a essa mudança ocorrida em agosto de 2014, perdeu a motivação e o entusiasmo. No nível 1 de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), a resposta abaixo foi dada quando perguntei à entrevistada 9 quanto à sua autorrealização:

Eu já fui mais realizada. A educação hoje não é mais da forma que eu acredito, por isso hoje não sou mais realizada, na verdade estou frustrada. Digo isso porque seu trabalho fica muito isolado e nós, dos multimeios, temos uma luta histórica, porque mesmo antes do jeito que era, já era difícil o trabalho ser reconhecido. Tudo bem que o ensino regular é o principal, mas o multimeio está junto. Se o aluno vai bem no multimeio só tem a contribuir com seu aprendizado [...] mas eles não veem a importância desse brincar, acham que é só brincar por brincar (E9).

De acordo com Giolo (2012) e adentrando um segundo nível de interpretação segundo Alvesson e Sköldbberg (2009), o grande desafio da escola pública de hoje é justamente fazer com que, por meio dela, a criança e o jovem ultrapassem a barreira sólida e elevada que faz a separação em que, de um lado, há o habitat da cultura prática e oral das classes populares e, de outro o universo intelectual e letrado da cultura elaborada. No CIEP essas aulas se dividem em turno regular e multimeio que, muitas vezes, são também diferenciados entre o sério e o alegre, o chato e o legal, o estudo e a brincadeira, levando a outras profissões, como a entrevistada 9 do multimeio, a decepções e desmotivações por não serem consideradas relevantes para o processo de aprendizagem.

Para Arroyo (2012, p. 43), continuando num segundo nível de análise interpretativa, é preciso superar esse dualismo antipedagógico de ‘turno normal’ e ‘turno extra’ onde, no primeiro, seus profissionais “cumprem a função clássica de ensinar-aprender os conteúdos no tempo de sala de aula e no segundo deixam as outras dimensões da formação integral tidas como lúdicas, culturais, divertidas”.

Voltando ao nível 1 de análise Alvesson e Sköldberg (2009), identifiquei um outro relato que mostra a insatisfação de uma entrevistada:

Eu me realizo sim, eu gosto mesmo do que faço [brilho no olhar]. Agora não tô me realizando tanto porque eu vejo que hoje as pessoas não se importam mais com a educação. Cada um quer puxar a brasa para sua sardinha e não tem comprometimento nenhum com a educação! Eu já fui mais realizada! Eu amo mesmo a minha profissão, mas hoje em dia qualquer um pode ser professor, eu não posso ser médica, eu não posso fazer uma casa, mas qualquer um pode ser professor? Então isso também me dói um pouco (E12).

Em sua fala, o que mais se destacou foi a parte política da educação. Esta entrevistada mostrou toda sua indignação e crítica à educação de hoje, que, na sua opinião, é político-partidária:

Na escola o que muda são as políticas. A educação é linda, é maravilhosa, a política educacional é linda, eu adoro política, mas eu não gosto dessa política-partidária que a gente vê hoje, isso eu não gosto! (E12)

Apontando outros problemas, ainda no nível 1 de interpretação de Alvesson e Sköldberg (2009), a entrevistada 6 diz:

Sim eu consigo me realizar aqui na escola. Tem coisas assim que, ultimamente, se desse pra eu sair da escola eu saía. Essa questão de falta de professores por problemas de saúde, por exemplo, a gente fica meio chateada, porque quando parece assim que quando tu vai pegar aquela hora-atividade te chamam pra ti substituir (sic), daí tu já está cansada. Já teve duas sextas-feiras que não tive hora-atividade, que tive que substituir ou que me ligaram falando que eu teria que ficar com tal turma, então isso, eu penso, meu Deus eu faço tanta coisa, eu vou lá eu vou atrás de livros, faço coisas para os alunos, cuido do refeitório, que a gente acaba cuidando e parece que ainda tu não é

a melhor, não que eu seja a melhor, mas parece que ainda está faltando alguma coisa, então, com essa falta de professores parece que eu estou mais cansada, e desanima (E6).

Pelo que se percebe em algumas das entrevistadas, há sempre muito trabalho a ser feito. Durante todo o dia, professores e funcionários estão sempre empenhados em suas variadas funções, que submetem-nas às mais variadas situações de estresse. Tais situações, analisando do ponto de vista do segundo nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), podem comprometer e tomar todo o espaço para a satisfação do projeto especial de vida substantiva do indivíduo (GUERREIRO RAMOS, 1981).

Pelas falas das entrevistadas, voltando ao nível 1 de interpretação, onde a interpretação ocorre na geração dos dados empíricos, nota-se que existe ainda uma tensão entre a sobrevivência econômica e vida substantiva. Conforme lei ordinária nº 2084/01, um professor na rede municipal de Balneário Camboriú ganha entre R\$950,00 a R\$1500,00, dependendo de sua habilitação, isto é, se possui curso de magistério, graduação e pós-graduação *latu* e *stricto sensu*. Já o salário de um especialista em educação varia entre R\$ 1.500,00 a R\$ 3.100 reais.

As entrevistadas 3, 5 e 13 descrevem e resumem a tensão de muitas:

Só com meu salário eu teria que priorizar algumas coisas na minha vida e optar pelo essencial [...] Eu gosto de estar com mão feita, pé feito, cabelo hidratado, eu gosto de sair para jantar, e claro que tu não tem (sic) condições de te manter com um salário desses [...] Quando eu não tinha ninguém (hoje eu tenho um parceiro que me ajuda) eu vendia joias, eu vendia lingerie, eu vendia natura, Avon, eu vendia de tudo (E5).

Eu te digo que eu mais me realizo do que ganho dinheiro. É a realização que me traz para essa função e não o dinheiro. Às vezes eu fico pensando até que ponto vale a pena, porque tu te dedicas, faz aquilo que gosta e de repente não tem o reconhecimento, o retorno financeiro. Isso é uma coisa que me incomoda bastante porque minha mãe me cobra muito, meu namorado me cobra muito sabe, a família, as pessoas que vivem

comigo, falam que eu poderia estar bem melhor (E3).

Bom, logo que a gente começou no CIEP nosso salário era muito bom, tanto é que sou moradora de Itajaí e trabalho aqui em Balneário Camboriú. Com o tempo o salário vem caindo de uma forma drástica [...]. A gente fazia a média pelo salário mínimo ne, na época a gente ganhava 12 salários, hoje, eu sou professora velha, então a cada 3 anos eu recebo 10% do meu salário, então a maior parte do meu salário é esse triênio. Se eu não tivesse triênio eu não sei o que faria. Antigamente eu pagava aluguel, escola particular pra minha filha, transporte escolar, saía para jantar, fazia lanche quase todo final de semana, fazia A compra de supermercado. Hoje se eu fosse morar sozinha de aluguel eu não daria conta de tudo (E13).

Outra interpretação na geração dos dados empíricos, nível 1 de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), foi da entrevistada 17 que, na contramão das outras professoras, se questionou e ao mesmo tempo me fez também questionar-me:

Mas será mesmo que, se aumentasse o salário, teria mais procura para ser professora? Talvez não pela incomodação que a gente tem! [...] mas eu me realizo sim apesar dos pesares (E17)

As declarações descritas nesta categoria de análise mostram que a organização escolar possui muitas regras e situações de “incomodações e estresse” do cotidiano que são, muitas vezes, inerentes ao contexto e às pessoas que ali participam diariamente, levando-as às tensões entre a racionalidade instrumental e substantiva.

Recorrendo ao segundo nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), em que é feita a interpretação teórica da interpretação empírica do primeiro nível, é plausível relacionar tais características às *economias*, já que são nesses contextos organizacionais, altamente ordenados, que tais aspectos prevalecem (GUERREIRO RAMOS, 1981). Todavia, uma vez que existe também, no mesmo contexto, traços de atualização humana, umas de forma mais intensa, outras de forma mais tensa, é passível também de associação com as *isonomias* e as

fenonomias já que em ambas os indivíduos têm espaço para a autorrealização (GUERREIRO RAMOS, 1981).

Permanecendo num nível 2 de análise, de acordo com Guerreiro Ramos (1981), nas *isonomias* os indivíduos conseguem realizar atividades que lhes tragam autogratificação, assim como nas *fenonomias*, onde há a realização de atividades automotivadas. Na escola, presenciei momentos como este, em que professoras e profissionais realizavam tarefas porque gostavam, como por exemplo, inovar nas aulas com cartazes e murais, buscar desenhos e painéis para datas comemorativas, para que, com isso, pudessem marcar as vidas das crianças que por ali passam todos os anos. Todas essas atividades demandam grande esforço, tempo e dedicação, entretanto, como as profissionais se realizavam, havia sempre motivação para sua execução.

Ainda quanto a criatividade, foi possível identificar que, neste ponto, a escola em estudo contém aspectos característicos de *fenonomias*, pois os profissionais exercem-na com plena autonomia, como mostram depoimentos abaixo:

Sim eu acho que sou muito criativa e modesta também, [risos]. A gente se vira se o governo não dá alguma infraestrutura (E13).

Sim eu sou criativa e consigo exercer minha criatividade aqui dentro. Eu pesquiso, vejo jogos, brincadeiras para estimular os alunos, mas agora veio um desgaste de estresse e que diminuiu um pouco a minha motivação (E11).

Vê-se criatividade por todos os cantos da escola e uma das que mais me chamou a atenção foi o carrinho de compras utilizado como biblioteca, pois o espaço físico da escola não oferece a estrutura necessária para se fazer um espaço específico de leitura:

Às vezes eu levo um carrinho de compras com todos os livros que eu separo durante a semana para os alunos, com gibi, leitura para a idade deles, infante juvenil. Eu tenho muitos livros aqui só que às vezes eu nem uso, não que eu acabe esquecendo mas é que não está organizado. Eu até organizo, mas é muito livro então é uma pena. [...] O carrinho tem duas prateleiras, a de cima é com livros que eles podem ler na escola, [...] a de baixo

eles podem levar [...] Os livros aqui são todos catalogados (E6).

Partindo para um nível crítico de interpretação, isto é, o terceiro nível segundo Alvesson e Sköldberg (2009), se a atualização pessoal pode ser considerada como “processos de concretização do potencial inato do indivíduo, complementados pela satisfação” (SERVA, 1991, p. 22), por mais que as entrevistadas me digam, em sua maioria, que são realizadas no que fazem, não consigo me convencer plenamente dessa ideia já esta vai de encontro com o que defende Guerreiro Ramos (1981), ou seja, que a tensão é inerente à vida organizacional. O autor critica fortemente quem defende uma “saúde organizacional”, por colocação não apropriada de conceitos.

Na escola foram muitos os problemas relatados e também presenciados dentro da escola que se torna duvidoso imaginar que elas consigam concretizar todo seu potencial sem estarem em tensão.

Problemas de falta de reconhecimento, baixos salários, falta de professor, político-partidária e burocracia expressam aspectos de tensão com o amor pela profissão e pelos alunos. O que percebo é que existem fatores internos e externos incontroláveis que as deixam frustradas por não conseguirem chegar ao objetivo maior, que é a educação de qualidade, levando-as, desta forma, a tensão.

Se pegarmos as últimas falas das entrevistadas 6 e 13, nota-se que os profissionais acabam tendo que fazer o que podem com os recursos que possuem e ficam subordinados ao que o governo lhes oferece para realizar suas atividades que muitas vezes foram idealizadas de maneira diferente ao escolherem a profissão de ensinar. A autonomia que falei terem quanto à criatividade, mostrando aspectos, neste ponto, de uma *fenonomia*, parece, neste caso, desaparecer e se tensionar com a racionalidade instrumental encontrada nas imposições hierárquicas. Em outras, como da entrevistada 3, percebe-se uma tensão entre ela e as pessoas de fora da escola.

Essa tensão em que elas se encontram entre as racionalidades instrumental e substantiva aumenta ainda quando a expectativa de acertar é também correspondente ao desapontamento por não alcançar os resultados esperados.

Acredito ser o papel exercido pelo professor e pelos profissionais que participam da escola como um todo, de suma importância para o desempenho do ensino e aprendizagem e também para o desenvolvimento de uma nação. Mas como fazer isso sem ter plena

realização em sua profissão? Como enfrentar todas as adversidades no caminho de um futuro melhor?

Para isso vejo a necessidade de um auxílio político e financeiro mais forte para que se possa criar melhores condições de trabalho e oferecer salários mais dignos levando-os aos mais altos níveis de satisfação pessoal. Profissionais da educação, decepcionados e desmotivados, que seguem apenas uma lógica de mercado, não conseguem oferecer aos alunos o necessário para sua educação integral.

Não é possível esperar revoluções educacionais enquanto o professor contar entre os profissionais do Estado que percebem os menores salários. Sabe-se que o retorno econômico mobiliza uma vasta rede de interesses e expectativas responsáveis pelo investimento pessoal, pela seletividade no ingresso, e no final, pela evolução dos padrões do exercício profissional (GIOLO, 2012, p. 103-104).

Guerreiro Ramos (1981) afirma que uma sociedade centrada no mercado o empregado eficiente é um ator despersonalizado, isto é, acata as determinações impostas a ele de cima para baixo, e que em ambientes formais a atualização humana não é apropriada. Pelos relatos acima é legítimo concordar em algumas partes e discordar em outras com o autor. Percebi uma certa despersonalização dos atores que atuam na escola, pois ordens são impostas de cima para baixo, do governo para a diretora e da diretora para com os funcionários e professores, mas, ao mesmo tempo, muitos conseguem encontrar as fraquezas de um ambiente formal como as economias, o que mostra que não estão tão alienados ao sistema e, mesmo assim, atingem um grau de atualização humana.

Analisando o contexto e as interpretações de nível 1, 2 e 3 como um todo, a partir do nível 4 de Alvesson e Sköldbberg (2009) “que interpreta a interpretação crítica e reflete sobre todos os níveis verticalmente” (VILLARDI, 2005, p. 157), pode ser que a interpretação feita não seja a mais adequada para o cenário analisado e, talvez ainda meu viés defensor da educação tenha influenciado em algum ponto da coleta e análise de dados. Pode ser ainda que as entrevistadas não tenham entendido o que eu quis dizer com atualização pessoal ou satisfação da vida substantiva e suas respostas também não podem ser vistas como verdades absolutas. Não posso afirmar que as interpretações

feitas por mim são do mais alto nível de reflexividade sobre os dados. Estes podem ainda ser vistos ainda de outra forma por outro pesquisador com lucidez em diversas áreas do conhecimento como sociologia, psicologia, política e pedagogia.

4.2.2 INDIVÍDUOS

A partir de uma interpretação de primeiro nível de Alvesson e Sköldbberg (2009), os relatos e experiências coletadas no campo durante o tempo de observação me levaram à conclusão inicial de que todas as pessoas entrevistadas e até as não entrevistadas da escola têm realmente **vocação** para o que fazem, e não estão na escola apenas porque precisam de recompensa financeira como as pessoas denominadas por Guerreiro Ramos (1981) de meras **detentoras de emprego**. Neste ponto, num segundo nível de interpretação, há uma forte característica das *isonomias*, onde “as pessoas se ocupam, não labutam” e sua recompensa básica está na realização dos objetivos intrínsecos daquilo que fazem, não na renda eventualmente auferida por sua atividade” (p. 150).

Notei que muitas das pessoas que ali trabalham lutam para uma educação melhor, com seus problemas, certamente, mas estão sempre empenhadas para fazer daquela escola a melhor escola que eles podem oferecer. Quantas vezes presenciei professores empolgados com as apresentações das crianças, chorando por terem conseguido uma vitória no ensino-aprendizagem, brigando pela assistência do governo que muitas vezes não chega, fazendo cartazes com os desenhos das crianças e falando:

Gente eu me realizo nisso, olha só que coisa mais linda essa tartaruga que ele fez (E10).

Não só professores, mas supervisores preparando apresentações, ajudando professores a prepararem suas aulas e dando ideias criativas para sua concretização. Profissionais administrativos cuidando das crianças como se fossem delas, com amor e com dedicação.

Seguindo a mesma lógica outra entrevistada declara:

[...] Eu acho que a professora é muito doação, muito ser humano, eu quero tirar daquela criança o lado ruim dela, recuperar o aluno, eu acredito muito na humanização, no amor mesmo, no carinho né, difícil as vezes sim, muito difícil porque eles as vezes tiram a gente do sério na

hora. Mas eu não vou deixar de beijar uma criança porque ele está ranhento, eu pego, limpo ele e vou lá e dou beijo, não tem essa [...] meu trabalho é com o coração. Eu gostaria de ganhar mais? Sim, gostaria, mas é assim que é. Eu já me realizo mais na relação humana, eu sinto falta deles, é muito gostoso, então tem esse lado. Eu dou mais valor pra esse lado do que pra outros (E4).

Durante as entrevistas todos me contaram um pouco sobre sua história de vida e, assim, constatei que a grande maioria escolheu estar na escola, escolheu ser professora, escolheu estar nesse ambiente escolar. Todos são formados em Pedagogia com alguma especialização na área e gostam do que fazem, apesar dos problemas enfrentados como os já citados acima.

Utilizando-me do segundo nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009) no qual há a interpretação teórica do material coletado empiricamente, pode-se dizer que as pessoas que ali trabalham

são agentes capazes de manobrar, no mundo organizacionalmente planejado, de modo a servirem aos objetivos desse mundo com reservas e restrições mentais, sempre deixando algum espaço para satisfação de seu projeto pessoal de vida (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 99).

A maximização da utilidade neste caso não tem importância para os interesses fundamentais do indivíduo.

Contudo, saltando para um terceiro nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), não quero parecer ingênua a ponto de acreditar que não há profissionais, dentro do ambiente escolar estudado, que estão ali apenas para cumprir horário e receber o seu salário no final do mês, como detentores de emprego, pois isso acontece em praticamente todas as organizações, mas, nos relatos apresentados, é possível ver que, mesmo sabendo dos problemas que existiam por trás de toda a organização (político-partidários, ideológicos, institucionais e até pessoais), o que importava para eles era a educação, que deve ser oferecida da melhor forma, custe o que custar.

Entretanto, também faço a reflexão sobre a *tensão* que encontram essas pessoas, tensão por terem escolhido a profissão para a qual têm vocação e para a qual se prepararam e, na prática, se depararam com tantas adversidades que, muitas vezes, as deixam desanimadas e as

fazem ter vontade de desistir. Ao mesmo tempo que sentem estarem fazendo seu trabalho, elas têm que aceitar essas dificuldades sem muito poder fazer, pois daquele salário de todo mês é que depende sua sobrevivência econômica o que as tornam, então, meras detentoras de emprego em tensão.

Lembro, portanto, que empregando um quarto nível de interpretação de Alvesson e Sköldberg (2009), pode ser que uma primeira impressão tenha ficado impregnada em meu olhar na escola e tenha permanecido desde a coleta até a interpretação final. Confesso que me impressionei com o amor sentido pelos profissionais para com as crianças e isso ficou na minha memória favorecendo um viés eventual.

4.2.3 PRESCRIÇÃO DE NORMAS

Para que se consiga a execução de qualquer trabalho, é preciso que haja a observância de normas operacionais. Quanto maior é o caráter econômico do trabalho, menos oportunidade de atualização pessoal é oferecida aos que o executam pelas respectivas prescrições operacionais. E isso ocorre porque há uma oportunidade mínima de escolha [...] (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 143).

Desde o primeiro contato com a escola já foi possível perceber, utilizando-me do primeiro nível de interpretação de Alvesson e Sköldberg (2009), que este é um ambiente onde há elevada prescrição de normas e também grande controle. Tudo se iniciou na autorização para que eu pudesse frequentar a escola durante o período da pesquisa e no primeiro dia de aula já fui instruída a utilizar um crachá de estagiária (ANEXO C) para identificação, dentro da escola, pelos outros profissionais que ali trabalham. Além disso, por estar participando da escola e também de algumas atividades escolares, me submeti às mesmas regras que são impostas a todos, como a proibição do uso de celular nos arredores da escola, por exemplo, que é estabelecida por lei. Quando precisava de algum documento como o Projeto Político Pedagógico, sempre era preciso pedir autorização para a diretora para obtê-lo, pois como disse a supervisora “Nada pode passar por cima dela, tudo tem uma hierarquia” (E18).

Antes disso, as regras já começam da esfera governamental uma vez que a escola segue uma legislação específica para cada atividade

desempenhada ali dentro, que constam no Projeto Político Pedagógico da escola.

Além dessas regras legislativas há ainda as regras internas. Para cada situação há uma regra, tanto para alunos quanto para professores e funcionários, que são obrigados a cumpri-las desde a hora que entram até a hora em que vão para seus lares, sob pena de punições como advertências e demissões. De acordo com a supervisora escolar:

O profissional deve ser obediente, deve cumprir as regras e ele sabe disso quando passa num concurso público. Se ele não cumpre é aberto um inquérito administrativo²⁶ e a diretora chama atenção! Ele sabe que o sistema público é muito hierárquico e que tem muitas regras e legislações a serem acatadas (E18)

Segundo a diretora da escola, primeiro há uma conversa, uma advertência verbal, para que depois então se faça algo registrado ou por escrito, conforme estatuto do servidor público Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, e afirma citando o descontrole do professor como exemplo de demissões:

[...] Esse ano também já houve demissões na escola por um funcionário que teve o comportamento inadequado. [...] Por exemplo, o que está afetando muito no CIEP, nas escolas em geral é a questão da indisciplina, e é o professor que lida de frente com uma situação dessa, que é difícil, então muitos acabam se perdendo em suas atitudes, a gente sabe que é uma situação momentânea diante de alguns atos irregulares dos alunos. Alguns estão perdendo a cabeça e é nesse perder a cabeça que as vezes acontece essas ações que a gente não tem como contornar, o descontrole do professor (E1).

Os depoimentos coletados em todas as entrevistas, ainda com base na interpretação de nível 1, mostram um consenso quando o

²⁶ De acordo com o artigo 64 do estatuto do servidor, “o inquérito administrativo precederá sempre à aplicação das penas de suspensão por mais de 30 (trinta) dias, destituição de função, demissão e cassação de aposentadoria ou disponibilidade”.

assunto é regras dentro da escola, todas disseram e enfatizaram fortemente todos os procedimentos que devem seguir. Todos os dias as professoras e as funcionárias chegam, devem bater o ponto e ir para suas salas ou postos de trabalho, sejam estes nas aulas ou na recepção ou direção da escola. Fora isso, tem ainda todas as regras a serem cumpridas. No caso das professoras, são diários de classe e relatórios diversos que devem ser preenchidos e entregues a cada trimestre para a supervisão, no caso da secretária são memorandos e ofícios que são encaminhados à secretaria de educação, no caso da supervisão têm também muitos relatórios e encaminhamentos (despachos como elas dizem) para a Secretaria de Educação a serem feitos:

Aqui tem muitas regras, bater o ponto no dia porque no outro não pode, e as vezes é tanta coisa que até esqueço disso (E17).

Nós chegamos temos que assinar o ponto, daí após o almoço nós também temos que assinar o ponto da entrada para parte da tarde, tem que assinar o ponto da hora extra. Se não assina o ponto vai como falta e não recebe (E1).

[...] Uma nova regra de agora que foi decidida na parada pedagógica e que todo mundo tá pegando junto, é uns 15 minutos de relaxamento após o almoço para tentar amenizar o problema da indisciplina e está sendo bem produtiva porque eles são muito acelerados. Tem regras também com documentação, planejamento, planilha, registro, diário de classe, mas eu procuro sempre arrumar, não tem nenhum dia que eu deixei atrasar assim, cuido bastante com data de entrega de material, de diário, planilha... (E5).

Outra regra é que a direção não gosta que fique com celular pelo colégio, se precisar tem que ir lá pra fora, porque é uma regra imposta pelo município, então tem tudo isso. O Horário também é regra, eu chego cedo, é importante porque minha sala é pautada em regras e se eu não souber colocar as regras e cumprir fica difícil (E4).

Tem ainda a participação no refeitório com as crianças durante todas as refeições do dia, que é remunerada como hora extra:

Faz um mês mais ou menos que nós estamos recebendo por esse trabalho, mas é a gente que leva as crianças para o refeitório, eles ficam lá durante 30 minutos, a gente tem que organizar eles na fila, colocar para cada um a se servir, pegar seu prato, e levar pra mesa, e a gente que tem que limpar os pratos, a gente tem colocar as coisas dentro da bacia, limpar a mesa, escovação, faz parte do sistema da escola (E1).

De acordo com o PPP (2014, p. 18), estar na hora do almoço, na recreação, nos intervalos e nas aulas de multimeios, é “usufruir as vicissitudes do cotidiano escolar, [...] favorecendo uma visão mais ampliada daquilo que a criança precisa e transportá-la como recurso para a aprendizagem dentro de sala de aula”. Essa citação do Projeto Político Pedagógico, saltando para um terceiro nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009) em que há a identificação de ideologias, de poder e de representações sociais, essa citação pode trazer intrinsecamente uma mensagem de alienação aos trabalhadores ao dizer que praticar a atividade é gozar dos acontecimentos na rotina escolar.

As regras geralmente são passadas em reuniões, em atividades pedagógicas, conselhos de classe e cartazes dentro da escola. O quadro abaixo ilustra as regras que foram encontradas em documentos da direção:

Quadro 16: Regras impostas aos professores

1. Têm (sic) turmas saindo das salas com até 6 minutos de antecedência do horário.
2. Somente os turnos do 1º ano estão autorizadas a sair com 5 minutos de antecedência, devendo o professor acompanhar a turma até ser dado o sinal de encerramento às 16 horas.
3. As filas são obrigatórias para saídas do refeitório e término das aulas, bem como em todas as circulações das turmas na escola.
4. Os professores regulares devem acompanhar as turmas no dia do piquenique de forma a supervisionar <u>a sua turma</u> .
5. O início das aulas está fixado para ser as 7h45min (manhã) e 12h45min (tarde), neste horário os professores deverão estar nos pátios (1-manhã e 2-tarde).

6. Os professores que trabalham no refeitório e recebam a hora indenizada precisam seguir as regras: Atendimento com qualidade=dedicação exclusiva aos alunos e manter o silêncio juntamente com os alunos. Quando solicitamos aos alunos que não conversem, também precisamos dar esse exemplo.

7. Os professores que estão em atendimento dos recreios no pátio e refeitório, não poderão utilizar os aparelhos celulares, conforme LEI.

8. Relembramos que TODOS os professores precisam cumprir as regras já conhecidas e de consenso de todos da escola, evitando assim situações constrangedoras pelo descumprimento das normas.

Fonte: Documentos CIEP

Com o segundo nível de análise de Alvesson e Sköldbberg (2009), percebe-se que o quadro acima mostra que os professores devem cumprir e acatar as regras impostas a eles, como numa *economia*. Porém, diz ainda que as regras são conhecidas e consenso de todos como ocorrem nas *isonomias*, complementando com: “evitando assim situações constrangedoras pelo descumprimento das normas”. Isso lembra a citação de Guerreiro Ramos (1981): obedeça ou saia, comum em *economias*.

Contudo, voltando ao nível 1 de análise, apesar de haver muitas regras a serem cumpridas e ser de consenso como dito pela direção, observei que, muitas vezes, vários professores não seguiam as normas como deveriam e após algumas entrevistas pude confirmar minhas impressões:

Aqui tem bastante regras, tem que assinar ponto, a questão da fila e tal, mas a maioria dos professores não cumpre e isso é muito chato. Como a questão assim, foi posto relógio em cada sala, até eu pedi como uma solução para não saírem antes da hora ne, mas tu olha (sic) lá as vezes, é 10 minutos antes do horário e já estão tudo rua, daí tu não consegue mais dar aula. Eu seguro meus alunos na sala até a hora do sino. Eu acho muito importante o cumprimento de regras (E4).

Assim como a entrevistada 4, a 5 e a 17 também observam:

Existem regras para professores e existem regras para alunos. Então assim, você vê as vezes que as pessoas não cumprem as regras. (E5)

Temos as regras mas em geral muitos não seguem e sobrecarregam outros que seguem né, na verdade, as regras existem. (E9)

Na escola tem que fazer fila, tem que organizar os alunos e nem sempre todos os professores fazem. (E17)

E a entrevista E6 confessa:

Eu vejo assim que tem bastante regras que, como os alunos, nós temos também que cumprir, por exemplo, uma delas é não falar mal de alunos na sala dos professores, mas a gente sempre fala, é normal falar porque as vezes eu estou com uma turma e a turma vai pro outro professor e eu falo: olha a turma está assim, assim e assado, mas já foi falado uma vez que não querem que falem mal de aluno. Então até a gente começa a falar mas a gente já abafa ali que é pra (sic) não dar confusão (E6).

O fato me fez refletir, saltando para um terceiro nível interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009): As regras são mesmo consenso de todos? Se fossem, não haveria o descumprimento destas.

Utilizando-me do segundo nível de Alvesson e Sköldbberg (2009), parece-me haver “uma rigorosa oposição por parte dos agentes cujo projeto pessoal consiste em resistir às tendências intrínsecas da sociedade centrada no mercado” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 155). Esse fato mostra que esses indivíduos estão em *tensão* entre aquilo que lhes são impostos e aquilo que acreditam estarem certos. Os indivíduos não só acreditam, como fazem aquilo que acham certo, visto no descumprimento das regras, não deixando que a racionalidade substantiva seja submissa à racionalidade instrumental. Neste caso, “o indivíduo está orientado, em seu comportamento por valores, isto é, por estimações e avaliações, das quais decorre a sua concepção de mundo, e seu ideal de realização própria e social, e que consubstanciam sua ética de convicção” (GUERREIRO RAMOS, 1983, p. 43).

O fato do não cumprimento das regras quanto aos intervalos para o recreio, por exemplo, refletindo a partir do terceiro nível de interpretação, pode comprometer o andamento das atividades e

prejudicar o ensino e, deste modo, dificultar que se chegue ao principal objetivo da escola, que é, ou deveria ser, a educação integral.

De acordo com Santos e Vieira (2012, p. 336), o pensar em educação integral nos reporta ao reconhecimento, entre os professores, de que “as horas dedicadas à educação integral escolar são insuficientes, e que se trata de um tempo corrompido por diversas situações, dentre as quais está o desperdício de tempo em intervalos que são prolongados”, que no caso do CIEP, são encurtados.

Além das regras já mencionadas, e a partir da interpretação de nível 3, é possível notar o controle que aparece intrinsecamente nas falas de todas as entrevistas, revelando, desta forma, e voltando ao nível 2 de reflexão, um comportamento administrativo em que suas atividades estão sempre sob prescrições operacionais formais e impostas (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 144).

Contudo, a regulamentação e o controle são percebidos pela grande maioria dos entrevistados como necessária, apesar de apresentarem pensamentos divergentes em relação a essa necessidade:

Eu penso assim, regras têm que existir, porque se tu não colocar regras, não impor regras, vira um meu deus do céu, então tem que haver regras. Mas existem formas de tu estabelecer regras, e quem não se adapta a essas regras realmente tem que ser tirado (E1).

Existem regras sim, toda instituição tem regras, são regras que vem nortear e vem favorecer o trabalho, a regra não é entendida como algo para punir mas algo que venha favorecer o grupo todo, a questão da harmonia do clima. Existe todo um estatuto com as atribuições de cada função, aquelas são as regras. As crianças e os pais também têm regras a cumprir, todas estão inseridas no PPP (E2).

Isso me leva a um questionamento de nível 3 de interpretação: Será então que esses indivíduos perderam sua identidade pessoal somente por acreditar serem imprescindíveis as regras e os controles impostos a eles? De acordo com Guerreiro Ramos (1981, p. 145) o indivíduo perde a identidade pessoal, na medida em que é induzido a interiorizar uma determinada identidade, exigida pelos papéis que se espera que desempenhe.

Nesse terceiro nível de interpretação, em que a interpretação é crítica, começo a considerar que a ordem “aceite as normas de desempenho ou saia” parece estar mais interiorizada nos membros da unidade escolar do que a não conformidade com o que o ambiente prescreve, levando-me a concordar ainda com Guerreiro Ramos (1981, p. 54) ao lembrar que “não é por acidente que Hobbes [...] concebe o indivíduo como um seguidor de regras”, mesmo estando em tensão.

As características encontradas quanto a prescrição de normas de nada se assemelham à racionalidade substantiva em que prevalece em sistemas sociais como a *isonomia* e a *fenonomia*, pelo contrário, no início, durante e até o presente momento estou convencida de que, no que se refere a regras, a escola pode ser sim considerada como uma *economia* pois através dos relatos pude ter a impressão de ser um sistema ameaçador “que dispõe de meios para compelir seus membros a aceitar as prescrições operacionais estabelecidas” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 144) no qual predomina a *racionalidade instrumental*.

Na escola se constata, voltando ao nível 2 de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), que a sobrevivência de seus membros depende de sua “capacidade de autorracionalização, isto é, depende de que seja capaz de organizar-se mentalmente, de seu autocontrole moral e físico, tendo em vista o exercício de tarefas funcionalmente racionalizadas” e um indivíduo “que executa o seu trabalho segundo as instruções, os tempos e os movimentos preestabelecidos, adota uma conduta autorracionalizada (MANNHEIM, 1942, *apud* GUERREIRO RAMOS, 1983, p. 39).

Mas por outro lado, recorrendo novamente a uma interpretação crítica (terceiro nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009)), recomenda-se imaginar uma escola sem regras, sem leis, sem prescrições de regras. Como seria uma escola onde todas as pessoas pudessem fazer aquilo que acham que está correto para se realizar ou para não seguir um paradigma dominante do mercado? Tudo bem que a CIEP é uma instituição onde a prescrição de regras é máxima mas, como foi visto na categoria anterior, é possível que seus membros realizem atividades autogratificantes e, como mesmo afirma Guerreiro Ramos (1981, p. 146), “a total eliminação das prescrições e das normas é incompatível com uma significativa atualização humana, no contexto do mundo social” e no contexto escolar de educação integral, eu acrescentaria.

Uma escola integral deve ser muito bem organizada para que tudo possa funcionar corretamente, são muitas atividades, muitas pessoas

trabalhando ao mesmo tempo, com variadas tarefas para serem executadas e diferentes alunos para educar a cada hora, o que consiste em um desafio compartilhado entre gestores, educadores e comunidade para tentar, ao máximo possível, tornar o processo e a escola humanizadora (racionalidade substantiva) sem sucumbir à racionalidade predominante na sociedade em que vivemos, qual seja, a racionalidade instrumental. Essa reflexão nos remete novamente ao fato da tensão entre as racionalidades em que vive a comunidade escolar.

4.2.4 PARTICIPAÇÃO NA GERÊNCIA E TOMADA DE DECISÕES

Cedendo a influências projetadas, a maioria das pessoas perde a capacidade de distinguir entre o fabricado e o real, em vez disso, aprende a reprimir os padrões substantivos de racionalidade, beleza e moralidade, inerentes ao senso comum (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 114)

Tendo em vista o ambiente complexo dentro no qual me inseri para realizar esta pesquisa e iniciando com uma análise de nível 1 de Alvesson e Sköldberg (2009) para esta categoria, torna-se necessário fazer algumas separações e distinções para que seja melhor compreendido como ocorre a participação na gerência e a tomada de decisões no CIEP.

São diversos os membros que na escola estão inseridos, seja de forma direta ou indiretamente. Por isso, para que se possa analisar e descrever como ocorrem as participações na escola e quem delas faz parte, fiz a divisão em três grandes grupos de atores sociais, quais sejam: 1. *Professores*; 2. *Funcionários* e 3. *Pais*. De outro lado, selecionei dois meios de participação, que ocorrem através da *A. Direção* e *B. Projeto Político Pedagógico*. Não se pode esquecer ainda da esfera governamental²⁷, que também impõe regras e interfere nas decisões feitas na escola. Abaixo a figura 7 ilustra o acima exposto:

²⁷ Esfera Governamental nesta pesquisa refere-se aos órgãos públicos responsáveis pela escola municipal CIEP, quais sejam: Prefeitura municipal de Balneário Camboriú e Secretaria de Educação (Esfera Municipal). Torna-se relevante destacar ainda a Esfera Federal que através do Ministério da Educação define os princípios orientadores da organização de programas educacionais e também fornece os recursos necessários à escola. E ainda a esfera estadual que é o principal meio para interligar os interesses estaduais e

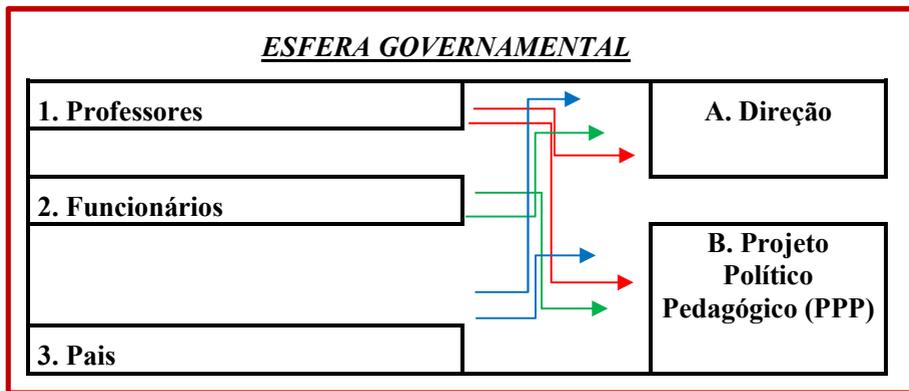


Figura 6: Participação na participação na gerencia da escola e a tomada de decisões.

Fonte: Elaboração própria

A figura acima revela que tanto os professores, como funcionários e pais possuem certa participação no CIEP, porém cada um à sua forma e cada um com visões diferenciadas.

Desta forma a análise foi feita levando em consideração: ***Professores-Direção; Professores – PPP; Funcionários-Direção; Funcionários-PPP; Pais-Direção; Pais- PPP; Esfera Governamental–Direção–PPP–Funcionários–Pais.***

Antes de iniciar a análise de cada um vale destacar que hoje em dia há uma reunião que é feita todas as terças-feiras, no período da manhã, entre a diretora e os especialistas, que são chamados de equipe diretiva. São dessas reuniões que saem as deliberações, as normas e as regras internas que devem ser seguidas por todos dentro da escola. Ali também são decididos todos os procedimentos quanto a eventos e visitas técnicas. Durante o período de observação não tive a oportunidade de participar de nenhuma dessas reuniões, mas, pelo que pude perceber, os professores não têm muita voz na escola e as decisões se concentram na equipe diretiva que são feitas em consenso, como afirma a gestora escolar:

Nós estamos num grupo de 10 especialistas, todos têm voz, as vezes a gestora tem uma opinião X e o

federais da educação e têm a obrigação de regular e disponibilizar um número abrangente de creches, escolas e universidades (GUIA DE DIREITOS, 2014).

grupo tem a opinião Y ou Z e aí a gente condensa tudo isso e vamos chegando numa opinião única né. Às vezes é necessário a votação, então a maioria vence, porque tem assuntos bem delicados cada um tem sua opinião, e a gente procura sempre argumentar as diversas formas possíveis, eu sempre digo: Eu quero que vocês sejam o advogado do diabo, então toda pauta que eu trazer aqui, um assunto eu quero que vocês pensem o contrário, porque é pra que a gente consiga alcançar as diversas situações (E2).

A orientadora pedagógica, que faz parte da equipe diretiva, confirma:

[...] toda terça-feira nós temos nosso horário da reunião e eu acho bem importante, porque a gente consegue resolver muita coisa e decidir em equipe. Não é uma decisão assim, que vem da gestão a gente vai ter que fazer assim e pronto, aqui não, a gente decide junto [...], é muito gostoso isso porque a gente compartilha (E3).

Iniciando a análise pelos *professores - direção*, com o primeiro nível de Alvesson e Sköldbberg (2009), quando perguntados sobre a participação na gerência e também nas decisões da escola houve diferentes relatos.

De acordo com a diretora, o CIEP conta com sua gestão democrática, que ela explica:

Primeiro a gente tem uma reunião que acaba traçando o ano letivo, depois a gente desmembra isso em semestre, trimestre e a cada mês eu trago para a reunião o calendário do mês, aquilo que a gente já criou na reunião do ano letivo, a gente já fez os elementos de todos os meses, então agora iniciou o mês de outubro então eu trago na pauta o calendário de outubro, tudo que a gente colocou como relevante e vamos resolvendo, fora esse calendário do mês a gente acaba abordando as questões da semana, as questões do dia, aquelas coisas que chegam de imediato mesmo (E2).

E quando perguntada sobre a participação dos professores nessas decisões, a diretora diz ser essa participação indireta:

Não há a presença deles no grupo aqui não. Mas a gente traz a opinião deles, por exemplo, tem algum evento na escola e a professora tal pediu que o evento fosse assim, sugeriu tal coisa, a gente traz a voz deles para a reunião, não tem a presença mas já tem um levantamento do que eles sugeriam, levantaram, criticaram enfim (E2).

O depoimento de participantes da equipe diretiva diverge do pensamento de alguns professores. Pelo que pude perceber, a mudança ocorrida em Agosto de 2014 afetou bastante a participação deles nas reuniões e decisões da escola. De acordo com a maioria não há mais tempo para a reunião de todos os professores como ocorria antes no sistema antigo. Isso acaba fazendo com o que o professor fique fora de decisões importantes e que dizem respeito a eles direta ou indiretamente, levando-os a apenas acatar ordens de cima para baixo, sem poder se manifestar. Ordens que muitas vezes são colocadas no mural na sala dos professores para que todos fiquem cientes e atentos.

Alguns relatos abaixo confirmam minha conclusão de nível 1:

Havia participação antes, quando era o outro horário, o professor ficava com uma turma. Essa reunião ocorrida de 15 em 15 dias e a diretoria passava pra gente coisas sobre o refeitório, sobre o escovódromo, sobre a entrada e saída, sobre fila, essas coisas assim, mas essas reuniões que elas falam que são dos especialistas, a gente não tem contato não. A gente nem sabe o que elas falam (E6).

Antes no antigo sistema a gente tinha reunião quinzenal, daí a gente podia sugerir alguma coisa na pauta e também vinha uma pauta da supervisão outra da orientação, as vezes quando tinha necessidade da administração, mas era da equipe diretiva e se você quisesse dar opinião, sugerir alguma coisa ai você poderia colocar na pauta (E5).

Só participo se há alguma determinação que surge, daí eles colocam lá no mural se não, não, a reunião é deles. Dessa reunião a gente não participa. Provavelmente as pautas que a gente coloca são discutidas, algum assunto que ficou pendente, assuntos que a gente discutiu, discutiu, discutiu mas que a decisão final acaba sendo lá e depois repassado o que decidiram, geralmente é um aviso no mural, quem leu leu, quem não leu também não fica sabendo e assim é infelizmente (E9)

Na visão da entrevistada 8 mesmo antes não era suficiente para uma participação efetiva de todos na escola:

Antes nós tínhamos reuniões toda sexta ou uma sim outra não, e era bom, mas mesmo assim não é disso que eu estou me referindo, eu digo todos os professores participarem, porque o que acontecia, era a equipe gestora, com os professores da equipe regular, depois gestora com a equipe multimeio e a gente acaba na verdade integrando mesmo muito pouco, só nas atividades de parada pedagógica e isso é muito pouco para um ano, 3 encontros desses é muito pouco né, e hoje como funciona, hoje as reuniões são realizadas as terças-feiras só com a equipe diretiva, os professores não participam e não é repassado o que elas discutiram e o que está sendo falado, o que não tá, são reuniões delas (E8).

As paradas pedagógicas a que a entrevistada se refere são encontros trimestrais que devem ser obrigatoriamente feitos na escola para que haja uma integração entre todos os membros da escola com exceção à comunidade, que não participa. Essa ordem vem da Secretaria de Educação e neste dia não tem aula para os alunos da rede.

Tive a oportunidade de fazer parte de uma dessas atividades durante o segundo semestre de 2014, mais especificamente no dia 29 de Setembro de 2014²⁸, e nessa reunião os professores colocaram seus pontos de vista sobre os mais variados assuntos como educação especial

²⁸ Falarei mais detalhes sobre essa parada pedagógica no decorrer da análise e também no relatório sobre a observação em Apêndice.

e inclusão, indisciplina dos alunos, recuperação paralela, avaliações entre outros e ali os professores puderam concordar e discordar livremente.

Ao final da atividade, foi entregue aos professores e também a mim um papel de avaliação da atividade pedagógica para uma eventual sugestão de melhoria, uma vez que é preparada pela supervisora e diretora da escola. Todos preencheram e entregaram as sugestões e neste momento a gestora escolar falou:

Isso não vai ficar engavetado, vamos trabalhar em cima (E2).

Com o primeiro nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), claramente se identifica uma ideia de participação passada através dessa atitude. Espera-se que as críticas e elogios serão analisados e acatados. Como me intriguei com a fala, perguntei mais tarde para diretora se as sugestões haviam sido lidas, e ela confirma ter lido: “Aquela avaliação nós trouxemos para a reunião de terça-feira e eu li uma a uma”, mas se foram aceitas ou debatidas, aí já é outra história.

Antes de iniciar a análise do **Professor- PPP**, vale relembrar o que é esse documento chamado Projeto Político Pedagógico. De acordo com Lopes (2014, p. 1) o PPP se configura numa ferramenta de planejamento e avaliação todos, os membros das equipes gestora e pedagógica devem consultar a cada tomada de decisão. Suas iniciais dizem muito sobre ele:

É **projeto** porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo.

É **político** por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir.

É **pedagógico** porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem (LOPES, 2014, p. 1).

Na escola, cada membro que dali participa tem uma visão diferenciada do PPP. Na minha impressão como pesquisadora e observadora, e aplicando o nível 1 de interpretação de Alvesson e

Sköldberg (2009), concluí que o que ocorre é que o PPP é um documento que pouco se utiliza dentro da escola, e é feito apenas como uma mera formalidade a ser cumprida por exigência legal - no caso, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996.

A participação de todos que ocorre nesse PPP é apenas através de relatórios, que são enviados à direção e ao professor de informática no final do ano para compilação:

A gente participa com relatos e experiências que você queira acrescentar, com o objetivo da sala, da escola do primeiro ano, alfabetização e manda para o professor de informática (E5).

Eu acho que assim, na época de novembro é perguntado pra gente sobre os projetos que a gente trabalhou, se a gente quer passar pra elas, então todos os projetos que a gente trabalhou a gente passa no papel e elas fazem essa montagem. Mas assim, o PPP de sentar todo mundo e fazer não (E6).

O PPP [...], o jeito que eu vejo que é desenvolvido [...] eu acho errado porque assim, geralmente é discutido e elaborado final de ano e pra mim é o contrário, quando chega um professor novo ele deve se inteirar quando chegar uma coisa nova, para se inteirar durante aquele ano e durante mesmo a gente ir fazendo avaliação se a proposta está de acordo se não tá e ir elaborando e não chegar no final do ano, cada um faz uma parte, cola lá e pronto e a diretora e mais uns outros lá fazem um texto e só, pra mim não é assim, e aqui está acontecendo isso (E9).

Duas professoras relataram o contrário do que as outras falaram e também do que eu observei durante a pesquisa na escola quando perguntadas sobre suas participações no PPP:

São feitas em dia de atividades pedagógicas, daí tem o leitor que faz a leitura e daí fala se todo mundo concorda, como está acontecendo assim para os dias de hoje (E7).

Resposta: Eles fazem as reuniões quando a gente está trabalhando isso.

Pergunta: E como funcionam essas reuniões?

Resposta: Ah, hoje vai se atualizar uma parte do PPP e são feitos os grupos, se reformula, são feitas várias dinâmicas (E13).

Nos dias em que estive na escola não vi nenhuma reunião acontecendo para que o PPP fosse atualizado, talvez tenha havido no passado reuniões como essa, em que a participação era maior, mas pelo que vi este ano, o processo foi como o descrito acima, cada um faz um pouco e entrega ao professor para junção e organização do conteúdo. No último dia de aula os professores e diretora estavam reunidos para terminar o PPP até dia 19 de Dezembro de 2014.

Adentrando no segundo nível de análise de Alvesson e Sköldbberg (2009), o PPP não é um documento que deve ser feito às pressas porque precisa de planejamento e de pesquisas essenciais para retratar as reais necessidades da escola. Trata-se de um documento por meio do qual o gestor reconhece e concretiza a participação de todos na definição de metas e na implementação de ações. “Um PPP bem estruturado, a escola ganha uma identidade clara, e a equipe, segurança para tomar decisões” (LOPES, 2014, p. 2).

Porém, para muitos professores o PPP “é um documento pesado que está lá disponível mas ninguém lê (E17).

Você tem um PPP impresso que está ali, e você pode ver na sala da supervisão. Esse documento deveria estar digitalizado para você possa colocar em seu pen drive e ir pra casa ver, porque ele é um documento democrático e ele não é feito como deveria, e aí é uma crítica geral, porque eu nunca vi uma escola fazer um PPP como deveria fazer, de reunir no início do ano de reunir os membros da comunidade, isso eu nunca vi. É lindo no papel, mas não acontece. É um documento que vai sendo arquivado algumas coisas, eles vão mudando, incluindo projetos, eu nem sei como é feito se vai acumulando e mudando, mas não acontece da forma como deveria. Além disso acho que não tem nada democrático naquilo porque muita coisa vai ser colocado conforme o

pensamento da diretora, por isso que a diretora é uma peça chave dentro da escola (E8).

Lopes (2014, p. 3) cita alguns problemas que devem ser evitados na confecção do PPP de uma escola e, dentro do CIEP, analisando com base no nível 2 de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009) puder perceber os seguintes:

- Deixar o PPP guardado em gavetas e em arquivos de computador. Ele deve ser acessível a todos;
- Ignorar os conflitos de ideias que surgem durante os debates. Eles devem ser considerados, e as decisões, votadas democraticamente;
- Confundir o PPP com relatórios de projetos institucionais - portfólios devem constar no documento, mas são apenas uma parte dele.

Parte-se agora para a participação dos *Funcionários-Direção e Funcionários-PPP* na escola.

Quanto aos profissionais, que não professores, nota-se participação na tomada de decisões apenas daqueles que fazem parte da equipe diretiva. Todos os profissionais da equipe que foram entrevistados têm a mesma concepção quanto à participação, e todos dizem haver sempre consenso nas reuniões, como já exposto acima nos relatos dos próprios membros.

A participação no PPP dos funcionários do CIEP ocorre de maneira idêntica a dos professores, porém, como dito por uma professora, é a diretora que dá a palavra final e decide o que entra ou não no PPP. No PPP deste ano houve grande mudança em relação ao do ano de 2013, todo o sumário foi modificado e os conteúdos reorganizados.

A participação *Pais-Direção ou Pais-PPP* é considerada por todos muito baixa, seja por funcionários, por professores e pela equipe diretiva. No PPP a participação é insignificante. Reconheço, aqui, que não foi possível fazer nenhuma entrevista com os pais para saber seus pontos de vista no quesito participação, porém seis meses dentro da escola foram suficientes para chegar à conclusão de que os pais pouco se importam com o que ocorre dentro da escola. O único momento em que pude ver os pais dos alunos foi na apresentação de final de ano da escola que ocorreu dia 5 de Dezembro de 2014.

De acordo com a entrevistada 2,

Os pais têm a necessidade de serem mais envolvidos. A gente faz essa chamada, até semana passada nós tivemos uma chamada pra isso também e não tivemos a presença dos pais, vieram apenas 2. Então a gente promove alguns encontros, esse projeto, por exemplo, é projeto família-escola construindo a cidadania, é esse o nome do projeto e já tem algum tempo que a frequência é bem baixa das famílias (E2).

O evento que ela se refere foi realizado pela equipe do projeto Valores chamado Família Escola e vieram apenas dois pais. A não participação dos pais nesse evento foi criticada por todos os entrevistados.

Eu acho a participação dos pais bem fraca, em todos os sentidos. Passou a chamar o pai na escola só se for o serviço de orientação ali e juntamente com o conselho tutelar, com outras entidades que tu trazes na marra mesmo. Agora nós temos um projeto na escola que é Família Escola construindo cidadania, era mensal, e devido à escassez de pais foi passado para semestral, mês passado nós fizemos e até foram os monitores que preparam tudo, mas não veio ninguém. A participação dos pais é decepcionante (E7).

Os pais são outro problema dentro da escola. Teve o projeto família escola que foi eu e mais uns 6 professores bem antigos. O projeto antes era mensal, e agora é só 2 vezes por ano, quando tem né, e acontecer uma coisa dessas, pra mim é um descaso. [...] E outra, eu acho que os pais nem têm conhecimento da mudança que ocorreu na escola agora no começo do semestre (E9).

Existe, para uma mais efetiva participação dos pais na direção da escola, a Associação de Pais e Professores (APP)²⁹ que, de acordo com

²⁹ A Associação de Pais e Professores (APP), fundada em 16 de Novembro de 1994, no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Rodesindo Pavan, foi registrado no Cartório de Registro das Pessoas Jurídicas de Balneário

seu estatuto, artigo primeiro, “tem por objetivo permanente promover e desenvolver o relacionamento da escola com a família e com a comunidade, na obra comum de educação da infância e da juventude” (PPP, 2014). A APP é

Art. 8º Administrada por uma Diretoria constituída de 7 (sete) membros, todos com mandato de 2 (dois) anos, com direito à reeleição por mais um período, assim chamado: Presidente, Vice-Presidente, Diretor Secretário, Diretor Tesoureiro, Diretor Cultural, Diretor Social e Diretor Esportivo”.

Art. 9º Haverá um Conselho Fiscal constituído de 03 (três) membros efetivos, sendo seu presidente o Diretor (a) da Unidade Escolar e 3 (três) suplentes, eleitos juntamente com a Diretoria, todos com mandato de 02 (dois) anos (PPP, 2014).

Pouco ouvi falar dentro a escola sobre essa Associação e tampouco consegui algum contato. Através das entrevistas pude concluir que há reuniões, mas poucos são aqueles que comparecem.

Na APP tem todos os membros, eles também são um grupo que comparece muito pouco na escola, as reuniões eram para ser bimestral mas não acontece, geralmente é semestral (E2).

Segundo a entrevistada 7, os pais não participam das decisões na APP:

São discutidas na APP mais questões de gerenciamento de recursos, porque não tem participação dos pais. É para gerenciamento dos recursos da escola e todo dinheiro que vem pra escola tem que ser passado pela APP. O

Camboriú sob o nº de Ordem 325, Livro 02 à folha 051, e publicado no Diário Oficial do Estado nº 15.068, pagina 29 de 29 de Novembro de 1994. Em 27 de Outubro de 2006, em Assembleia Geral, a Associação de Pais e Professores do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Rodesindo Pavan, aprova o novo estatuto, o qual se encontra registrado no Cartório de Registro Civil de Pessoa Jurídica sob o nº 325, às fls, 060, do livro nº A - 02, em 28/03/1995, na forma da legislação vigente (PPP, 2014).

presidente que libera todo o lado financeiro através de notas fiscais, não se compra nada sem que o presidente da APP assinie.

A entrevistada 14 explica de forma mais clara:

A APP são os membros: presidente, vice, secretário, tesoureiro, e mais ou menos 12 membros e são feitas reuniões com todos eles. Então vamos supor, veio a verba nós temos que fazer a reunião, fazer a ata com eles e colocar que veio a verba que foi destinada tanto, e a tanto. Porque tem essa questão, destinar tanto para capital e tanto para custeio, o que é um custeio, é material de expediente, é um bem não durável, móveis, onde eu posso colocar aquela placa no patrimônio, moveis, eletrônicos.

Ela me relatou que os pais são sempre convidados e confirmou também a baixa participação:

[...] Tem bastante falta porque geralmente é em horário de trabalho e os pais não podem vir, mas o presidente sempre vem, o tesoureiro sempre vem, secretaria também, os mais que não vem são suplentes e os pais (E14).

Saindo de um primeiro nível e saltando para um terceiro nível de análise interpretativa de Alvesson e Sköldberg (2009), neste momento da entrevista me questionei como seria a efetiva participação dos pais na APP. Alguns questionamentos me surgiram, tais como: Será mesmo que eles conseguem ser ouvidos e atendidos? Se dentro da associação são resolvidos assuntos financeiros, esses pais teriam algum poder na tomada de decisão? Caso tivessem, poderíamos dizer com certeza que a APP, utilizando um segundo nível de Alvesson e Sköldberg (2009), é um ambiente isonômico, como aquela encontrada por Guerreiro Ramos (1981, p. 151) nos Estados Unidos onde “as pessoas buscam estilos de vida que transcendem os padrões normativos que dominam a sociedade como um todo”. Contudo, obtive a resposta abaixo:

As decisões são feitas em consenso da direção, por exemplo, se o pai fala que quer comprar um vaso para a escola, nós temos que ver se realmente

é preciso fazer essa compra. Se não for, a gente explica toda a situação. Mas, caso também o pai dê alguma ideia e a gente achar ótima, porque não atender? Então tem essa possibilidade deles contribuírem (E14).

Nota-se na fala que, mesmo que haja participação dos pais, esta é de forma indireta pois as decisões são tomadas pela direção. Adotando um terceiro nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), acredito que isso faz com que os pais tenham apenas aquela sensação de participação, mas, no fundo, não é deles a opinião mais relevante para a tomada de decisão da Associação.

Voltando a um segundo nível de reflexão, a APP que me refiro está mais para um ambiente *econômico* do que *isonômico*, já que a tomada de decisão é parcialmente democrática e não totalmente abrangente, há uma diferenciação entre liderança e liderados, sendo esses primeiros os que tomam as decisões e estabelecem políticas a serem seguidas pelos outros (GUERREIRO RAMOS, 1981).

Utilizando-me de uma interpretação crítica de terceiro nível de Alvesson e Sköldbberg (2009), a APP parece uma organização meramente burocrática, e não democrática. O poder do escritório (daí burocracia) é visível, enquanto o poder do povo (democracia) é apenas virtual, potencial.

Quanto a *esfera pública*, nota-se claramente a influência que há, na organização escolar estudada, das leis e decretos que, sobre ela, dispõem as mais variadas normas a serem seguidas³⁰. É a partir dessas leis e decretos que a escola se organiza e é através deles que o controle é exercido.

Refletindo através do nível 1 de análise, um fato marcante, que ilustra a força da esfera pública na escola, foi a mudança ocorrida em 2014, exposta anteriormente neste capítulo. Ao mesmo tempo em que a direção, os professores, os funcionários e os pais têm algum poder de mudança e tomada de decisão dentro da escola, quando chega alguma ordem do município, é necessário que se cumpra. Com um nível 2 de interpretação é possível dizer que neste aspecto há uma força

³⁰ Além das leis já mencionadas no referencial teórico desta pesquisa, existem as leis municipais que dispõem sobre planos de carreiras, cargos e salários, administração e funcionamento das escolas do município, entre outras. Todas essas leis podem ser encontradas no site www.leismunicipais.com.br e podem ser consultadas gratuitamente para obtenção de maiores esclarecimentos.

modeladora da mente dos cidadãos desempenhada pelo mercado como uma força central (GUERREIRO RAMOS, 1981).

No **PPP** é possível compreender toda pressão existente sobre a escola, pois nele, dentro de suas quatrocentas e tantas páginas, a grande maioria são leis e imposições que devem ser cumpridas. Com elas, o PPP “ganha a força de um guia - aquele que indica a direção a seguir não apenas para gestores e professores mas também funcionários, alunos e famílias” (LOPES, 2014, p. 1) e esse guia é primeiramente idealizado pela esfera governamental, a começar pela obrigação de sua confecção pela escola.

Isto posto e ainda refletindo com base no segundo nível de interpretação de Alvenson e Sköldberg (2009), porém desta vez do todo já exposto neste tópico, pode-se dizer que, na escola, no que tange à participação no geral, há alguns traços de *isonomias*, uma vez que, pelo menos dentro da reunião dos especialistas e na APP, supostamente, nada é “estabelecido sem o pleno consentimento dos indivíduos interessados” e outros de *economias* uma vez que alguns participantes “têm influência indireta no planejamento e na execução de suas atividades” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 145-148).

De acordo com Moll (2012, p. 139) a participação é importante em uma escola e “a construção da educação integral na escola de dia inteiro implica a mobilização de energias pedagógicas, disposição para um diálogo permanente entre gestores, professores, estudantes e comunidade”. Pelo se se pode notar nos dados não é bem assim que ocorre no CIEP.

Na verdade, utilizando o terceiro nível de análise de Alvenson e Sköldberg (2009), não se pode negar que há uma tentativa de gestão democrática por parte da diretora da escola, mas temos que considerar que essa gestão democrática não ultrapassa um pequeno grupo dominante. O mesmo ocorre com a Associação de Pais e Professores (APP) quando pais são convidados a participar em horários que não podem e a opinar sem terem poder algum de decisão.

Por outro lado, me pergunto: será mesmo que as pessoas estão querendo participar? Será mesmo que elas entendem o que é uma gestão democrática, como no caso dos professores e funcionários? Será que não é mais fácil ser mandado e continuar na acomodação a ter que pensar, refletir e propor novas ideias? Será que isso não é muito mais difícil do que você chegar na escola e fazer simplesmente o que mandam? Ou como no caso dos pais, deixar os filhos na escola e a equipe escolar que eduque?

De acordo com Oliveira (2015, p. 7),

Pátria, religião e família ainda ocupam espaço importante na orientação da vida individual e social de crianças e jovens, mas perderam muito seu papel referencial. Pais abdicam do dever de educar, constituído em direito na Declaração dos Direitos do homem, e entregam displicentes seus filhos aos cuidados do Estado.

Utilizando o quarto nível de análise de Alvesson e Sköldbberg (2009), não posso afirmar que estou certa em todas as interpretações que fiz, uma vez que, neste quesito, muitas foram as respostas que divergiram em seus pontos de vista, além das entrevistas com os pais, que não consegui fazer. Acredito que a divergência pode ter ocorrido pelo fato de serem entrevistadas e observadas pessoas de todos os níveis hierárquicos da escola, e seria quase certo que cada uma delas defenderia suas convicções. Ou ainda, falaria apenas aquilo que eu queria escutar, com medo de represália futura por serem depoimentos gravados. Ou, visto de outra forma, falariam algo por estarem impregnadas por ideologias político-partidárias levando-as a discordar umas das outras apenas pelo fato de discordarem, sem pensar no que é melhor para a educação e para o coletivo.

4.2.5 RELACIONAMENTOS INTERPESSOAIS

De acordo com Guerreiro Ramos (1981, p. 129), “a interação simbólica presume que a realidade social se faz inteligível ao indivíduo através de experiências livres de repressões operacionais formais”. Para o autor, é através dos símbolos que ocorre essa troca de experiências e

tais experiências da realidade são socialmente trocadas ou comunicadas mediante a interação simbólica, que requer, necessariamente, relações íntimas entre os indivíduos, que não se efetivam mediante padrões ou regras impostas, de caráter econômico (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 129).

Refletindo num primeiro nível segundo Alvesson e Sköldbberg (2009), a escola estudada, como dito em categoria anterior, é constituída por muitas regras operacionais formais e procedimentos. Para Guerreiro Ramos (1981, p. 129), utilizando o segundo nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), “as atividades econômicas estão presas,

essencialmente, a regras operacionais formais e, portanto limitam o alcance desse tipo de intimidade nas transações humanas”.

Voltando ao primeiro nível, onde a interpretação ocorre na geração dos dados empíricos (VILLARDI, 2005), pude observar na escola e constatar através das entrevistas que no CIEP os relacionamentos interpessoais são hierárquicos e bastante respeitosos, mas também conflituosos. Por outro lado também notei que existem alguns “pontos de amor, confiança, honestidade, a verdade e a autorrealização” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 129) que ocorrem entre aqueles grupos que mais têm afinidades dentro da escola.

Para melhor interpretar e compreender como ocorrem os relacionamentos interpessoais na escola, optei por fazer um quadro no qual divido as relações que existem entre professores e equipe diretiva; equipe diretiva e equipe diretiva; professores e professores; escola e esfera governamental.

Quadro 17: Relacionamentos interpessoais

Tipo de relacionamentos	Nível de hierarquia
PROFESSORES ↔ EQUIPE DIRETIVA =	HIERÁRQUICO
EQUIPE ↔ EQUIPE DIRETIVA = DIRETIVA	- HIERÁRQUICO
PROFESSORES ↔ PROFESSORES =	NÃO HIERÁRQUICO
ESCOLA ↔ ESFERA GOVERNAMENTAL =	+ HIERÁRQUICO

Fonte: Elaboração própria

Pode-se dizer, empregando o nível 1 de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), que o relacionamento interpessoal na escola entre os *professores e a equipe diretiva* é hierárquico, entre a *equipe diretiva e diretiva* é menos hierárquico, entre *professores e professores* não é hierárquico e entre *escola e esfera governamental* é muito hierárquico.

Através das entrevistas pude notar que os professores não conversam tanto e não têm relações tão próximas a equipe diretiva quanto têm entre *professores e professores*, nem a equipe diretiva tem

relações tão próximas com os professores quanto tem entre si (*equipe diretiva e equipe diretiva*).

O que percebi na escola é que há uma certa distância entre os dois grupos pautada pela posição hierárquica que cada um possui e o relacionamento interpessoal é tanto maior quanto for a intimidade entre seus membros.

A gente diz aqui no CIEP que tem a ELITE. A Elite é quem tá no comando, que é a direção e a parte administrativa da escola [...] então eles são a elite e nós somos a ralé (E1).

Porém essa visão não é compartilhada por todos os membros da escola, algumas entrevistadas disseram não perceber tal divisão.

Notei ainda que ocorrem alguns conflitos por falta de entendimento entre esses grupos e até mesmo dentro dos próprios grupos, que os levam à *tensão*. Como exemplo desses conflitos é possível citar, após fazer as entrevistas, que alguns professores se afastam da sala dos professores para não se envolver em fofocas e confusões. Há também participantes da equipe diretiva que criticam os próprios membros por pensarem de forma diversa, mostrando, através de um segundo nível de análise de Alvesson e Sköldbberg (2009) a intolerância à ambiguidade. Guerreiro Ramos (1981, p. 129) afirma que “há pouca tolerância para a ambiguidade na interação social instrumental, enquanto a tolerância é grande para a ambiguidade, na interação simbólica”.

Dentro do grupo dos professores, pude notar uma liberdade de expressão muito maior do que quando se trata de algum professor com a direção. Dentro da sala dos professores a comunicação fluía sem repressões operacionais formais, o que já não ocorria quando a palavra era dirigida a algum membro da equipe diretiva.

Já no grupo da equipe diretiva, a comunicação e o fluxo de experiências vividas era muito maior do que da equipe diretiva para com os professores. Isso pode ser devido ao fato de seus membros estarem em contato uma vez na semana (terças-feiras) para a reunião da equipe. De acordo com a entrevistada 7, há entre eles uma questão de respeito pois não se deve esquecer quem é o gestor e quem é o subordinado.

A hierarquia entre nós ocorre na questão do respeito. Infelizmente é uma verdade que a gente

tem que saber, ela é a gestora escolar, nós somos subordinados ao que ela determinar. Porém a diretora tem uma gestão bastante participativa, ela sempre foi assim e nisso a gente se encaixa em todos os momentos, nada é decidido com a autoridade dela porque a decisão é participativa, então somente na questão do respeito que eu vejo a questão de hierarquia, não na tomada de decisões (E7).

Quanto a esfera governamental e a escola, todos concordaram ter uma hierarquia bastante rígida pois o que é decidido por eles a escola como um todo tem que acatar. A entrevistada 1 expressa seu sentimento em relação ao assunto:

Amo trabalhar aqui, só não permaneceria na escola pelo lado corrupto da política, dessa hierarquia nojenta que você tem que bater continência, entendeu? (E1)

Já a entrevistada 5 acredita ter hierarquia na escola, mas que a hierarquia maior é aquela que o sistema educacional brasileiro impõe, como ocorreu na mudança de agosto de 2014:

Quando eu falo em hierarquia eu falo pensando no sistema, porque essa mudança que houve foi uma coisa imposta que eu discordei bastante, mas que eu coloquei inúmeras vezes que apesar de não concordar, de não achar benéfica em nenhum sentido vou seguir a regra da melhor forma possível, motivada, com entusiasmo, assumindo o apoio pedagógico da melhor forma possível, embora não tenha sido aquilo que eu desejasse pra mim por acreditar na metodologia do CIEP que era antes (E5).

Percebe-se, nas falas acima, que existe uma *tensão* entre as racionalidades instrumental e substantiva das entrevistadas. Por um lado não aceitam aquilo que lhes foi imposto, todavia, tentam continuar o trabalho da melhor forma possível, aumentando sua despersonalização como indivíduo (GUERREIRO RAMOS, 1981).

A entrevistada 8 corrobora a ideia e ressalta ser a escola subordinada aos interesses políticos:

Eu acho que a gestora aqui é sempre aberta para nos ouvir, mas eu acho que infelizmente as coisas funcionam aqui por causa de política, interesses políticos. Eu sou a favor do profissional que está trabalhando como diretor porque se você for parar para pensar, quem é que manda na educação? Tem uma lista que você tem que passar antes de chegar até a gente, como o MEC, vereadores e prefeito, direção da escola. Eu acho que o papel do diretor é muito importante nisso, os valores dele, como ele pensa vai direcionar a escola, e a política influenciando diretamente no diretor é uma coisa complicada (E8).

A comunicação com a esfera governamental ocorre através de ofício e memorandos em resposta aos assuntos que chegam da secretaria de educação e até do Governo Federal, como disse a entrevistada 14. A partir disso pode-se concluir, utilizando o segundo nível de análise de Alvesson e Sköldbberg (2009), que a comunicação e a conduta entre a escola e esfera governamental não ocorrem por meio de símbolos, pois existem para isso “normas funcionais e racionais” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 129).

Pela explanação acima entende-se, através do primeiro nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), que as relações mais íntimas entre os indivíduos da escola estudada ocorrem em maior intensidade no círculo de professores e entre a equipe diretiva, onde a comunicação é mais livre de repressões operacionais. Já nas outras relações existentes na escola a hierarquia aparece com maior intensidade, o que restringe o relacionamento interpessoal e o livre fluxo de experiências entre as pessoas. Isso não quer dizer que não possa haver harmonia, amor e entendimento na relação entre professor e equipe diretiva pois os dados não me permitem generalizações. O que ocorre é que fica claro que há uma notória hierarquia, principalmente aquela que vem da esfera governamental para dentro do CIEP³¹.

³¹ Esse tratamento diferenciado entre pares e entre pessoas/indivíduos é característico da gestão na cultura brasileira (BOEIRA, s/d). Como leitura complementar sugiro interpretação e resumo didático de Sérgio Luís Boeira da tese de Betânia Tanure (2005). BOEIRA, S. L. Interpretação e resumo didático. (s/d).

A escola oferece portanto traços de sistemas sociais como a *economia* e a *isonomia*. A primeira porque, de acordo com Guerreiro Ramos (1981, p. 129) e refletindo em nível 2 da metodologia reflexiva de Alvesson e Sköldberg (2009), nos sistemas racionais e funcionais [...] “as comunicações entre os indivíduos não se fundamentam no livre fluxo de experiência direta da realidade, mas classificam-se sob um conjunto de regras técnicas e de procedimento” e a segunda porque nela todos os indivíduos são iguais, pelo menos nos grupos mencionados. Nesse caso, ressalta-se *tensão* entre racionalidades com a predominância da *racionalidade instrumental* sobre a *racionalidade substantiva*.

4.2.6 LEI DOS REQUISITOS ADEQUADOS – Tecnologia; Tamanho; Cognição – Interesse dominante; Espaço e Tempo.

Segundo Guerreiro Ramos (1981, p. 157), “a lei dos requisitos adequados estabelece que a variedade de sistemas sociais é qualificação essencial de qualquer sociedade sensível às necessidades básicas de atualização de seus membros”, e que cada um desses sistemas “determina seus próprios requisitos de planejamento” e tais requisitos são importantes para que sejam, também reconhecidos, cada enclave social do paradigma paraeconômico, quais sejam: tecnologia, tamanho, cognição, espaço e tempo.

Na coleta de dados realizada na escola através dos documentos, da observação e das entrevistas, consegui identificar, utilizando-me do primeiro nível de interpretação de Alvesson e Sköldberg (2009), pontos de cada requisito e, no que tange a esta categoria de análise, no geral, a *racionalidade instrumental* é dominante em relação à *racionalidade substantiva*, o que leva a se fazer uma conexão muito mais profunda com o conceito da *economia* do que com os outros enclaves sociais. Todavia, pontos de *tensão* também foram encontrados, que serão demonstrados pelas falas e reflexões segundo a metodologia reflexiva.

Iniciando a análise pela *tecnologia*³², assim como em qualquer sistema social, a tecnologia é parte essencial de apoio da escola estudada, pois segundo Guerreiro Ramos (1981) não existe sistema social sem uma tecnologia e, dentro do CIEP, a tecnologia propicia a consecução, em partes, de sua meta. Digo em parte pois, mesmo que

32 Cupani (2004) apresenta em seu artigo três enfoques que são dados à tecnologia como problema filosófico através da A perspectiva analítica de Mario Bunge; A abordagem fenomenológica de Albert Borgmann e A perspectiva crítica de Andrew Feenberg.

haja uma tecnologia na escola, não é uma tecnologia avançada suficiente para auxiliar nas mais diferentes tarefas. Portanto, através de um segundo nível da metodologia reflexiva, não pude verificar, no CIEP, uma harmonia entre a tecnologia e seus objetivos educacionais como cita Guerreiro Ramos (1981). Pelo contrário, a falta de computadores e sistemas integrados que podem auxiliar e facilitar o trabalho e registro das atividades escolares e o excesso de regras e procedimentos a serem seguidos prejudicam e atrasam o andamento escolar.

Quanto ao *tamanho*, Guerreiro Ramos (1981, p. 159) diz que cada cenário social tem um limite mínimo e máximo para que possa atingir, eficazmente, suas metas e também conseguir de seus membros o mínimo de consenso de que necessita para a própria preservação.

Adotando primeiramente um segundo nível de reflexão segundo Alvesson e Sköldbberg (2009), considera-se o CIEP um cenário amplo, cujo aspecto é comum em *economias*, pois conta com aproximadamente 80 membros. O cenário encontrado não poderia ser uma isonomia, nem tampouco uma fenonomia, já que esta última conta com no máximo cinco membros. De acordo com Guerreiro Ramos (1981) cenários amplos não são muito apropriados quando o alcance do objetivo depende de intensas relações interpessoais, nesses casos os pequenos seriam os mais adequados, mas o grande tamanho também se recomenda, por ter seus próprios méritos.

Voltando ao primeiro nível, não posso considerar que há intensas relações interpessoais entre os membros do CIEP, pois notei que a grande estrutura da organização escolar conduz a falsas relações interpessoais e ao seu declínio, já que muitos se separam em grupos e fazem divisões entre si. Apenas é possível notar tal intensidade em alguns grupos, que abordarei mais detalhadamente na categoria 4.2.5 sobre relacionamentos interpessoais.

Todavia, quando se trata de atingir os objetivos e executar os projetos da escola para o bem dos alunos e do social, há sim uma união e comprometimento entre os membros do CIEP, como foi o caso, por exemplo, de alguns eventos que foram feitos, como o desfile de 7 de Setembro, a festa do dia do Professor, a festa do dia do diretor, a festa de final de ano, entre outras. De acordo com o PPP (2014) da escola, essa união é imprescindível para que se consiga oferecer uma educação de qualidade, independentemente do tamanho e relações interpessoais.

O que não se tem evidência, refletindo criticamente com base no terceiro nível de Alvesson e Sköldbberg (2009), é sobre o que realmente leva essas professoras a se unirem nesses momentos, se é pelo amor que declararam pelo trabalho e pelos alunos ou pela obrigação de cumprirem

as regras e finalizarem todos os projetos idealizados pela direção, se é pelo salário que recebem, isto é, se são guiadas pela *racionalidade instrumental* ou *substantiva*.

O **sistema cognitivo**, identificado na escola através da análise dos dados e tendo como reflexão o primeiro nível de Alvesson e Sköldberg (2009), é misto. Analisando agora por um segundo nível, Guerreiro Ramos (1981, p. 161) esclarece que se pode encontrar vários sistemas cognitivos simultaneamente num único cenário social existindo, contudo, a predominância de um ou de outro. Um exemplo dado pelo autor são as instituições educacionais, que se enquadra no caso estudado, “em que a informação pessoal e o fomento do bem, na sociedade, se revestem de fundamental importância”.

No CIEP predomina o sistema *cognitivo funcional*, típico de *economias*, pois o interesse dominante é o controle do ambiente.

Aqui tudo tem um controle, averiguação, aqui nada passa despercebido, tudo passa pelos nossos olhos, nada escapa. No CIEP existe toda uma organização, aqui ninguém conversa com professor sozinho, e não entra sem controle nenhum (E7).

A estrutura do CIEP foi até modificada para que pudesse haver um maior controle da entrada e saída, tanto dos alunos e comunidade quanto de professores. Isso pude identificar entre as linhas da fala da entrevistada 14, utilizando-me do primeiro nível de análise, quando explica a alteração que foi feita na escola para facilitar seu acesso:

Antes, quando eu entrei [...] tinha toda aquela situação do pai entrar sem ninguém ver e tal, e daí depois a diretora deu a ideia de fechar o corredor e passar a secretaria para o outro lado da escola, porque daí o pai não tem acesso à escola livremente. Na verdade não é que não possa entrar o pai aqui, é que infelizmente o pai vem e diz assim “quero falar com a orientação” que aconteceu alguma coisa com o filho dele e tal. Querendo ou não, se tu dá (sic) uma despercebida, o pai entra e é capaz de ir até a sala de aula e pegar o aluno, então a diretora tem toda essa preocupação (E14)

Contudo, se por um lado a fala mostra o controle rígido para a entrada e saída da escola, mostra também, ao mesmo tempo, refletindo em um segundo nível de Alvesson e Sköldberg (2009), uma preocupação com a ambiente escolar e com os alunos, prezando o lado social. Estes são interesses no estímulo dos padrões de bem-estar social, encontrados em sistemas *cognitivos políticos*, próprios de *isonomias*.

De outra forma, controle aparece hegemônico nas falas da maioria das entrevistadas. Umhas acreditam ser a escola fortemente controlada, já outras defendem a ideia de que deveria haver ainda mais:

Tem muito controle na escola, a parte administrativa a respeito disso é bem certa (E1).

Eu acho que deveria ser chamado aqueles que descumprem as regras, ser cobrado mesmo, ter mais controle (E9).

Tem bastante controle sim, mas é assim, por exemplo, o ponto, quando não consigo assinar num dia assino no outro, sou cobrada, mas elas também entendem (E4).

Ademais, há controle de todos os programas da escola como o Mais Educação, por exemplo, como explicou a entrevistada 15:

Tudo tem que constar no relatório, todos os monitores têm que fazer relatórios, nas fichas avaliativas eu tenho que ter todo o controle deles (E15).

O controle ainda passa pelos horários de entrada e saída de professores, horário de início e término das aulas, controle nas salas de aula onde a supervisora pede os cadernos dos alunos para averiguação, controle quanto ao diário de classe que deve ser entregue nos prazos estipulados, controle de todas as atividades feitas pelo professor, controle sobre a supervisão quanto aos relatórios que devem ser encaminhados, enfim, há controle para todas as regras que foram previamente descritas. Além ainda do controle da Secretaria da Educação para com a escola, sendo este o maior controle que predomina nesse contexto.

Nós temos somos controlados sim pela Secretaria da Educação, recebemos várias coisas deles que devem ser repassados para os professores, como avisos, treinamentos, regras novas. Além disso a gente tem que entregar muitos relatórios durante o ano e se não entregar o bicho pega (E18).

Existe controle para todos. Nós, gestoras das unidades da rede temos reunião mensal com a secretaria de educação com pautas administrativas e pedagógicas e são nessas reuniões que a gente fala sobre as pautas que são em relação ao Ministério da Educação. Tem algumas devolutivas, tem o sistema online do MEC e entre outras várias ligações que temos com o ministério (E2).

Empregando um terceiro nível de análise de Alvesson e Sköldberg (2009), posso refletir que controle faz parte da sociedade em que vivemos, e se faz importante para a certificação de que regras estão sendo cumpridas, dentro da escola, não só o controle da diretora sobre os membros da escola, ou dos professores para com os alunos, mas também do governo, da Secretaria de Educação para com a escola como um todo, tendo em vista a execução do plano traçado para a educação integral desde Darcy Ribeiro.

O que ocorre na verdade, como observei em minhas visitas ao campo de estudo é que há uma certa flexibilização forçada desse controle, pois uma escola complexa como o CIEP não se consegue monitorar cada detalhe de tudo que acontece. Algumas coisas passam sim despercebidas devido a tantas atividades que devem ser monitoradas. Mesmo que eles queiram ter controle total, este parece ser impossível. A mesma coisa ocorre com a Secretaria de Educação para a escola. Há ainda uma ‘flexibilização’ que me parece proposital, como no caso de professores que faltam na escola e a secretaria de educação não consegue repor. Nestes casos, a supervisora na escola deve, de toda forma, administrar os horários e localizar professores substitutos, que nem sempre são aptos àquela disciplina cujo professor está ausente e isso prejudica o ensino-aprendizagem dos alunos e compromete o objetivo maior da escola.

O que quero expressar, utilizando ainda um terceiro nível de interpretação de Alvesson e Sköldberg (2009), é que me parece que o controle existe sobre aquilo que aparenta ser de mais interesse de uns ou

de outros (*racionalidade instrumental*), e a educação integral que deveria ser a prioridade, acaba sendo ocultada (*racionalidade substantiva*), levando a escola a encontrar aí um ponto de *tensão*.

O *espaço*, de acordo com Guerreiro Ramos (1981, p. 162-163), “afeta e, em certa medida, chega a moldar a vida das pessoas [...] e pode ser um fator que facilite ou que iniba a descarga de tensões, assim como um determinador de estresse” além de poder ser ainda um “fator de deformação humana” (p. 164).

A ampliação do tempo de permanência dos estudantes, como ocorre no CIEP, tem implicações diretas na reorganização e/ou expansão do espaço físico, na jornada dos professores e outros profissionais da educação, nos investimentos financeiros diferenciados para garantia da qualidade necessária aos processos de mudança, entre outros elementos (MOLL, 2012, p. 28).

O CIEP, que foi construído em 1991, não mais consegue atender as necessidades de uma educação integral da contemporaneidade. Digo isso refletindo em um primeiro nível de interpretação, após ter passado vários meses dentro da escola vivenciando seus espaços e também escutando o que as pessoas que dali fazem parte têm a dizer.

Ah, os espaços realmente precisariam de adaptações para melhorar todo o ambiente, o espaço físico aqui não se adequa a educação integral, na minha opinião. Teria que ter algumas adaptações [...], salas melhores, espaços diferenciados, adequados com proteção a ruídos de uma sala pra outra.

Aqui a gente tem uma sala de capoeira que é barulhenta ao lado de uma sala de audiovisual que precisa de silêncio. Por isso que deveríamos ter espaços físicos adequados pra isso, mesmo assim, claro, a gente tem bastante qualidade, mas poderia ser melhor, uma biblioteca, um anfiteatro (E7).

É necessário que se construa uma escola nova, com teatro, com um pátio coberto para as crianças brincarem em dia de chuva, com um lugar onde eles possam descansar depois das refeições e principalmente com uma biblioteca porque como vou ter pesquisa e incentivar a isso sem uma biblioteca? (E10).

A escola tem que ser reconstruída, construir uma nova escola, tá caindo cupim, a gente tá forrando com TNT, o espaço físico é terrível, a escola está desmoronando na verdade (E5)

Pelo que pude perceber, o espaço no CIEP também necessita de algumas adaptações para que pudessem haver mais relacionamentos interpessoais.

Pelo que observei, me valendo do primeiro nível de análise de Alvesson e Sköldbberg (2009), há interação dos docentes na sala dos professores, onde estes e os funcionários se reúnem para fazer suas refeições e descansarem nos intervalos entre as aulas. No começo da observação na escola fiquei muitas tardes nesta sala para poder compreender como ocorriam essas pequenas ‘confraternizações’ e constatei, numa primeira impressão, que a escola oferece esse espaço para a interação e relacionamento interpessoal entre seus membros. Ali os professores e funcionários brincam, fazem piadas e conversam sobre os alunos, o que se caracteriza, interpretando através do segundo nível, como um espaço *socioaproximador* (sociopetal) isto é, aquele que facilita e encoraja a convivalidade entre as pessoas (GUERREIRO RAMOS, 1981). Mas, por outro lado, mesmo este espaço encontrado em sistemas sociais como a isonomia e fenonomia, cuja racionalidade predominante é *substantiva*, tem suas limitações como identificado na fala da entrevistada 4:

Na sala dos professores a gente consegue se reunir, mas é muito pouco porque um pedaço do professor está no pátio, depois a gente troca, então todo mundo não é muito possível não. A gente só se encontra pra dizer “Força” (E4).

Na sala dos professores? Não, não vou muito porque não existe uma visão de ‘ah tu tá no seu horário de café então vamos respeitar’. Se eu entrar na sala dos professores no horário do café vai ser falado de aluno. Se ele entrar no horário do almoço vai ser falado de aluno. Se ele entrar em qualquer horário, no horário dele, vai ser falado de aluno, e isso me desgasta muito. O meu horário de café é um horário pra eu falar besteira, não para falar de aluno. E se eu falar é pra falar de uma

coisa que não tenha a ver com um aluno específico (E3).

Outro espaço que percebi poder ser chamado de *socioaproximador* é a sala da supervisão. Foi nesta sala que passei a maior parte do tempo da minha pesquisa e pude observar que muitos professores iam até lá para conversar sobre as situações da escola (boas e ruins), para resolver possíveis problemas, buscar ideias sobre como proceder com as aulas e também conversar assuntos pessoais, na busca de alternativas para possíveis soluções.

No horário dos recreios também era perceptível um pouco desse convívio, porém, como eram tempos curtos de 15 minutos e também um momento onde o professor deve estar atento ao que os alunos estão fazendo, essa relação acabava ficando na superficialidade.

Não obstante, as entrevistas me fizeram perceber, refletindo com base no segundo nível de Alvesson e Sköldbberg (2009), um outro lado não notado nas observações: a escola na visão dos professores tem um espaço que pode ser considerado, no geral, *socioafastador*, isto é, aquele que mantém as pessoas separadas (GUERREIRO RAMOS, 1981). Isso porque, depois da mudança de 2014, de acordo com os docentes, os professores regulares não mais acompanham as crianças nas salas de multimeios e isso acabou por prejudicar também a convivalidade dos professores que aproveitavam essas aulas para interagir, trocar experiências e conversar sobre o ensino-aprendizagem dos alunos de modo a agregar o conhecimento a eles e, desta forma, oferecer uma educação de melhor qualidade.

A entrevistada 9 resume o que todas corroboram:

Assim, aqui, qual é o diferencial da nossa escola, do jeito que era antes para essas escolas que tem por aí? Ali no CAIC tem oficinas, ali no CAIC é independente, cada um tem seu trabalho, sua prática e quase não se envolve no regular, aqui não, é quase que uma complementação do regular, até teve épocas que a gente ganhava o conteúdo mesmo do que estava trabalhando na regular para a gente dar uma complementação, aqui elas mesmo que estavam acompanhando já dizia, tem que a ajudar em tal disciplina, em tal matéria, qual criança que de repente precisaria de uma atenção, agora a gente está assim

Pergunta: E vocês não se falam mais?

Resposta: Não tem como falar, não tem nem mais as reuniões que tínhamos, nem da multimeio, agora ficou cada um por si e Deus por todos.

De acordo com Hall (1966 *apud* GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 164), nenhum dos espaços é intrinsecamente bom ou mal, o que é necessário, afirma o autor, “é flexibilidade e coerência entre o plano e a função, de modo que haja uma variedade de espaços, em que as pessoas possam ser ou não envolvidas, conforme o exijam a ocasião e o estado de espírito”. Interpretado através do segundo nível de reflexão, no CIEP constata-se uma possível flexibilização e variedade de espaços. Para Guerreiro Ramos (1981), embora com alcance limitado, os espaços *socioaproximadores* são também funcionalmente necessários nas *economias*.

Utilizando-me do terceiro nível de análise de Alvesson e Sköldbberg (2009), interpreto ser a interação entre os professores essencial para que uma escola integral como é o CIEP ofereça uma educação de qualidade. A missão social a que a escola se destina, no formato integral, faz com que haja esse convívio mais próximo para que as disciplinas de contra turnos não sejam desassociadas do turno regular.

Paulo Freire afirmava que “a escola era um lugar de gente se relacionando social e humanamente” e acreditava na escola pois “acreditava nas pessoas, na sua capacidade de tomar a história nas próprias mãos e assumir a possibilidade de construir inéditos viáveis” (HENZ, 2012, p. 83).

Além do que, os espaços idealizados por Darcy Ribeiro nos anos 1980/1990 “incluíam amplas bibliotecas, espaços esportivos, cozinhas e refeitórios, pátios que proporcionassem o convívio informal, salas temáticas para a dança, o teatro, as artes e os trabalhos manuais, além de prédios específicos para as aprendizagens do currículo escolar” (MOLL, 2012, p. 129).

Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de “estudo”, de “trabalho”, de “recreação”, de “reunião”, de “administração”, de “decisão”, de vida e de convívio no mais amplo sentido desse termo. A arquitetura deve, assim, combina aspectos da “escola tradicional” com os da “oficina”, do “clube” de esportes e de recreio, da “casa”, do “comércio”, do “restaurante”, do “teatro”,

compreendendo, talvez o programa mais completo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais (TEIXEIRA, 1961, p. 197 *apud* MOLL, 2012, p. 132).

Após a exposição dos requisitos acima, sigo para o requisito **tempo**. Assim como Guerreiro Ramos (1981, p. 167), saliento que “o fato de que trato o tempo e espaço em seções separadas não significa a minha aceitação de uma dicotomia newtoniana de espaço e tempo pois [...] espaço e tempo estão mutuamente envolvidos”. Faço essa separação apenas por questão de ordenamento e melhor entendimento de ambos.

No decorrer da observação na escola e pelas entrevistas, pude constatar, por um primeiro nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), que, para cada atividade, há um tempo específico. No primeiro dia em que cheguei na escola a supervisora comentou:

Aqui somos muito organizados, a escola funciona como uma engrenagem e se alguma coisa sair fora do lugar compromete a escola como um todo (E18).

E realmente, todos os professores têm horários específicos para todas as aulas que lecionam, horário dos intervalos, horário de almoço e lanche, horário para chegar e sair. Cada atividade deve ser desenvolvida no tempo imposto, pois disso depende o andamento da escola. Reconheço que demorei alguns meses para apreender como realmente tudo se organizava. A entrevistada 13 resumiu para melhor esclarecer:

Primeiro lugar, são vários horários, cada professor tem o seu, é uma mistura de horários bem grande. O professor de sala regular que tem sua turma no regular, de manhã vai para sua sala 7:45 dá sua aula até a hora do recreio, na hora do recreio sai atrás da sua turma no refeitório, acompanha eles no refeitório, aí eles vão para o pátio brincar nos outros 15 minutos e essa professora vai tomar o café dela, nesse meio tempo uma outra turma está entrando no refeitório porque não cabem todos no refeitório ao mesmo tempo, ela retorna para a sala e trabalha até 11:45, esse horário ela sai da sala, vem para o refeitório de novo com eles, daí ela sai e ela tem ou meia hora de almoço pra ela se ela ganhar hora extra ou uma hora, daí ela não cuida

do refeitório nem do pátio, sai 11:45 e entra 12:45, mas a maioria cuida do refeitório no período, então tem meia hora para almoçar. Às 12:45 ela retorna para a sala com outra turma, sai no recreio, mesma função 15 minutos de refeitório e 15 minutos de café, e depois retorna para a sala de aula, isso os professores regulares.

Os professores do multimeio ao invés de atender refeitório atendem pátio na grande maioria nos seus 15 minutos, alguns ficam no refeitório meio dia outros não, depende da hora extra, e as aulas da multimeio são de 1 hora e 10, então são 3 aulas de manhã e 3 aulas a tarde.

Ai tem os professores de música que é na sala regular que tocam uma vez por semana, tem eu e a professora de leitura, eu trabalho com ética e cidadania, a gente também cumpre o horário na aula regular no dia da hora atividade do professor regular, eu e ela não temos um horário de bater sino bonitinho, nós é que nos controlamos porque não bate, a gente divide 1:20, 1:25 pra cada uma, deu a hora uma já dá o toque uma pra outra, sai de uma sala e já entra na outra, é o dia inteiro desse jeito e cuidando de almoço também.

Esse horário corrido em que elas se dividem todos os dias é feito pela secretária juntamente com a supervisora escolar e estão disponíveis em planilhas por toda a escola. As tabelas encontram-se no Anexo D no final desta pesquisa.

Com tantas atividades e compromissos durante as 9 horas em que todos passam dentro da escola, muitas entrevistadas relataram não terem tempo suficiente para descansarem e até mesmo comerem, e o processo piorou com a mudança ocorrida em Agosto de 2014, como relata a entrevistada 17:

Nossa com essa mudança nosso tempo ficou escasso, as vezes eu nem almoço. Antes era 1:30 de descanso, agora é 30 minutos, que preciso as vezes descansar do que comer. As vezes vou comer só a noite quando chego em casa (E17)

Com um terceiro nível de análise da metodologia reflexiva de Alvesson e Sköldberg (2009), durante o tempo que vivenciei o CIEP,

muitas vezes me deparei refletindo sobre a teoria de Taylor dos tempos e movimentos, certamente que estávamos em outro contexto, mas a mesma ideia de tempo era vista e sentida dentro da organização. Talvez a escola tenha sido idealizada com base na racionalidade instrumental inerente à ciência dominante no Ocidente. Voltando ao segundo nível, Guerreiro Ramos (1981, p. 1) afirma que a maioria dos estudos feitos sobre tempo, hoje em dia disponíveis, não transcende a concepção tayloriana que “exerce um impacto desfigurador sobre a vida humana associada”.

O relato da entrevistada acima e também a observação no campo de estudo me fizeram chegar à conclusão, através da reflexão de nível 2, que o lá o tempo é *serial, linear ou sequencial*, o qual prevalece em *economias* que, desse modo, são incapazes de atender às necessidades humanas, “cuja satisfação envolva uma experiência de tempo que não possa ser estabelecida em séries” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 168).

Mesmo o tempo em que tinham, estabelecido em série, para sua atualização, não era suficiente. Após essa mudança de agosto, em que os professores regulares não mais acompanhavam seus alunos no multimeio, mas sim trabalhavam 40 horas em sala de aula semanais, muitos professores ficaram doentes.

A entrevistada 1 desabafa:

Hoje o professor dentro do CIEP está doente. Nós estamos assim assumindo várias e várias aulas porque o pessoal está ficando doente. (E1).

A falta de professor foi um dos grandes problemas enfrentados pela escola no segundo semestre, tanto pelos professores quanto pela equipe diretiva. O que ocorre é que o professor sempre tem um tempo de 45 minutos (janelas) para planejamento, para programação e criação durante o dia. Nesse período as crianças vão para a educação física e deve ser utilizado para que o professor consiga realizar suas atividades e também ter um descanso entre as aulas.

Nessas janelas de 45 minutos as vezes eu sento, marco num papel o que eu vou trabalhar na outra semana, organizo o carrinho de leitura que eles têm, separo livros, eu sempre estou assim, pra lá e pra cá, com cartaz, com painel (E6).

Mas, como professores adoeciam e faltavam, essa hora atividade ficava prejudicada, pois os professores que estavam na escola eram obrigados a substituir o faltante, como relatado acima pela entrevistada 1, e também comentado pela grande maioria da equipe escolar. Esse fato não causou estresse apenas aos professores mas à escola como um todo pois a escola tinha que ser reorganizada cada vez que isso acontecia.

Outro caso de hora atividade, como já citado anteriormente, é o 1/3 da sua carga horária que, uma vez na semana, o professor e funcionários ficam um dia sem ir para a escola, para, em casa, realizar seu planejamento³³. Contudo, quando há professores faltantes, as pessoas que estão gozando de sua hora atividade podem ser chamadas a qualquer momento pois, de qualquer forma, elas estão de plantão e devem atender aos chamados de urgência da escola³⁴. Essa situação não é muito apreciada por nenhuma das entrevistadas:

Essa questão de falta de professores por problemas de saúde me incomoda. A gente fica meio chateada porque quando parece assim, quando tu vai pegar àquela hora atividade te chamam pra ti substituir (sic), daí tu já está cansada, já teve duas sextas feiras que não tenho hora atividade que tive que substituir ou que me ligaram falando que eu teria que ficar com tal turma, então isso, eu penso, meu deus eu faço tanta coisa, eu vou lá eu vou atrás de livros, faço coisas para os alunos, cuido do refeitório que a gente acaba cuidando e parece que ainda tu não é a melhor, não que eu seja a melhor mas parece que ainda está faltando alguma coisa então, ultimamente com essa falta de professores parece que eu estou mais cansada, e desanima (E6).

O tempo é *serial*, tanto para os professores e funcionários quanto para os alunos, que para lá vão todos os dias em busca de uma educação integral de qualidade.

Toda escola, inclusive o CIEP, deve cumprir uma carga horária estabelecida pela Secretaria de Educação e, dentro desse tempo quantificável, devem oferecer as disciplinas programadas para a

³³ Essa hora atividade pode ser também feita na escola caso o professor precise de algum material para a atividade.

³⁴ Quando o professor é chamado a hora atividade deve ser compensada na semana seguinte ou o mais rápido possível.

aprendizagem dos alunos. Há uma pressão para que todo o conteúdo programático seja passado durante o ano letivo e os professores e funcionários são guiados por esse planejamento prévio³⁵.

Todavia, essa pressão pode impedir a atualização pessoal dos profissionais que ali trabalham e leva-os à tensão entre as racionalidades instrumental e substantiva. Essa reflexão de nível 2, de acordo com Alvesson e Sköldbberg (2009), corrobora a citação de Guerreiro Ramos (1981, p. 99) quando diz que “os sistemas planejados, como organizações formais, têm metas que, só acidentalmente e secundariamente, consideram a atualização pessoal”.

Refletindo através do quarto nível, entendo que todos os requisitos adequados, desde o primeiro dia em que entrei no campo de estudo até o último dia, foram observados e analisados buscando atender todos os níveis de reflexão que descrevem Alvesson e Sköldbberg (2009). Logo no primeiro dia, muitos deles já consegui identificar. Porém, essa identificação foi de forma simplista, como o espaço, sistema cognitivo e tempo. Hoje percebo que a análise que fiz foi aquela de primeiro nível, apenas interpretando aquilo que estava vendo e ouvindo nos corredores da escola. Com o passar do tempo é que fui desenvolvendo a capacidade de ultrapassar aquele nível primeiro de interpretação e passei, aos poucos, para o segundo e terceiro, chegando agora num quarto, quando pude perceber todo esse processo.

Além disso, posso considerar que as dimensões principais dos sistemas sociais analisadas nessa categoria podem servir de parâmetro para identificação do tipo de sistema que estamos lidando e vivenciando todos os dias e, através delas, fazer um planejamento na busca de um equilíbrio entre a racionalidade instrumental e substantiva.

4.2.7 CULTURA ORGANIZACIONAL (Orientação para o consenso - Relações entre manifestações de cultura - Orientação para ambiguidade)

Após coleta de dados através das observações, entrevistas e documentos, não seria justo dizer, feita uma reflexão de primeiro nível de Alvesson e Sköldbberg (2009), que a cultura organizacional da escola é integradora, ou diferenciadora ou ainda fragmentadora, uma vez que se trata de um contexto complexo, não passível de simplificação. Martin (1992) afirma ser possível analisar uma organização de uma abordagem

³⁵ Todas essas informações estão descritas no Projeto Político Pedagógico, que é alimentado pelas leis vindas de cima para baixo da Secretaria de Educação e da prefeitura.

multiperspectiva, desta forma, a escola será analisada e descrita três vezes, através de cada uma das três perspectivas de cultura organizacional, quais sejam: Perspectiva Integradora, Perspectiva Diferenciadora e Perspectiva Fragmentadora, para assim identificar e expor os consensos, dissensos e manifestações de cultura que ali coexistem.

De acordo com a *perspectiva integradora*, manifestações culturais são consistentes como os valores adotados pela organização, divergências são pequenas e uma pequena menção de ambiguidade é feita. Nessa visão cultural, consistência, consenso e clareza são evidentes (MARTIN, 1992, tradução livre).

No CIEP percebi, interpretando através do segundo nível de Alvesson e Sköldbberg (2009), que uma das prioridades da gestora escolar era o desejo de encorajar uma abordagem igualitária para as relações dos seus subordinados, típico de uma cultura integradora (MEYERSON e MARTIN, 1987; MARTIN, 1992), o que pode ser visto nas mais variadas regras internas e também externas da escola, que são as práticas formais que devem ser seguidas por todos³⁶.

De acordo com a gestora, as regras internas não devem ser entendidas como algo ruim, para punir, “mas algo que venha favorecer o grupo todo, fortalecer a questão da harmonia do clima” (E2). Para Whyte (apud GUERREIRO RAMOS, 1983, p. 40), “o projeto dessa harmonia resulta tributário de uma ideologia anti-humanista [...] visto que visa legitimar as pressões da sociedade e do grupo contra o indivíduo, e adestrá-lo para o conformismo”.

Contudo, para a diretora, há diferentes tipos de profissionais trabalhando na escola e explica também como lida com esta situação

Em relação ao clima organizacional da instituição, a gente vê muita coisa positiva, profissional envolvida, competente, que tem compreensão de toda a dinâmica do trabalho, e a gente também vê aquele profissional que está numa posição de corporação, onde o envolvimento é mínimo, o desprendimento pra qualquer situação que venha desagregar as vezes é grande, então a gente tem os dois perfis de profissional.

Pergunta: E como vocês lidam com essa situação?

³⁶ As regras estão expostas em categoria específica 4.2.3 Prescrição de normas.

Resposta: A gente lida de diversas formas, tudo vai depender do caso, do episódio em si. Tem aquele caso que a gente deixa passar porque entende que mais adiante aquela pessoa vai enxergar. Tem aquele caso em que a gente chama individualmente para conversar. Tem outras situações que a gente já faz uma assembleia e aborda as questões gerais, tem casos de advertência para o funcionário, então tudo vai depender da situação em si.

Pela fala da diretora nota-se uma visão de que é preciso integrar o grupo CIEP para que se alcance o resultado esperado e aqueles que não estão dispostos a essa integração são advertidos e até demitidos em algumas situações.

Na escola percebe-se a tentativa de unir as pessoas para o todo, para uma visão geral da escola, como tem a equipe gestora. No conselho de classe ocorrido em agosto, todos os professores receberam uma lembrancinha com um bilhetinho que dizia: “Professor (a), obrigada por tuas ações! Precisamos do teu talento, da tua vontade, da tua alegria para continuar... Vamos juntos fazer o melhor!”. Esses valores representam o padrão de conformidade ideal idealizado para a escola e que a direção deseja passar aos seus membros (TORRESb, 2008). Para Guerreiro Ramos, (1981, p. 79) “a motivação atendida dessa maneira torna-se equivalente ao controle e à repressão da energia psíquica humana”.

Sobre isso essa integração e comprometimento a diretora esclarece:

Existe sim pensamentos diferentes, isso é completamente natural, a diversidade em todas as instituições, porém o que acontece, falta a eles, uma visão global de tudo. Está todo mundo olhando para seu espaço, pra sua sala, pra sua pessoa, pro seu grupo de alunos e não consegue ver a escola como um todo, que daí no caso quem está numa equipe gestora já tem essa visão. Como eu por exemplo, eu estou trabalhando eu tenho contato com todos os segmentos da escola, eu tenho contato com o setor da cozinha, da limpeza, da sala de aula, com a parte administrativa da escola, então essa visão é ampliada e favorece que a gente tenha um entendimento melhor das coisas e é o que falta para os demais (E2).

Perguntada se havia alguma estratégia que é feita para que haja essa integração entre a visão da equipe diretiva e dos outros membros da escola, a diretora relatou que várias tentativas já foram efetuadas sem sucesso e mencionou a atividade pedagógica feita no terceiro trimestre do ano, como exposto em tópico anterior, e da qual eu também participei, como uma forma de motivar os membros da equipe para que eles trabalhem com entusiasmo.

Agora a gente teve um encontro, uma atividade pedagógica. Eu iniciei a reunião sobre a motivação para o trabalho, nós estamos nos últimos 3 meses de aula, a importância disso, de finalizar bem o trabalho com dedicação, com motivação, com entusiasmo, porque a gente não pode deixar isso se perder agora (E2).

A atividade pedagógica ocorreu pela manhã e pela tarde. Pela manhã foram convidados profissionais da educação especial para proferirem palestra sobre o tema. Na parte da tarde, período em que eu estava na escola, foram feitas algumas dinâmicas e conversa com o grupo sobre as normas e procedimentos do CIEP.

A tarde se iniciou com uma dinâmica chamada ‘Organismo Vivo’ todos ficavam conectados de alguma forma em fila indiana. Após estarmos conectados com alguma parte do corpo, foi colocada a música ‘Ave Maria’, cantada por Jorge Aragão e durante todo o período da música tínhamos que fazer um movimento repetitivo. Enquanto fazíamos os movimentos, a supervisora trocava pessoas aleatoriamente de lugar e quando acabou a música vieram as reflexões a serem feitas: O que você sentiu quando uma peça saiu da máquina humana? E quanto aos ajustes que vocês tiveram que fazer quando uma saiu? Vocês tiveram que se adaptar de alguma forma?

Após a atividade, perguntei à supervisora sobre a verdadeira intenção da dinâmica, escolhida por ela em conjunto com a diretora e a resposta foi a seguinte:

Precisamos mostrar que todos aqui na escola fazemos parte de um sistema, somos como partes de uma máquina e se uma peça quebra ou é retirada muitos problemas podem acontecer, adaptações têm que ser feitas, ajustes aqui e ali. Quis mostrar também que cada um tem seu valor

na escola mas que juntos somos mais, precisamos de uns aos outros para colocar a máquina para funcionar. Temos que ter união, disponibilidade, auxílio uns com os outros (E18).

A fala acima e também a atitude de fazer tal dinâmica mostra a tentativa mais uma vez de integrar o grupo ao objetivo principal da escola, que é oferecer uma educação de qualidade. A escolha, presumo, ocorreu também devido à grande falta de professores que o CIEP enfrentou no segundo semestre de 2014, como também já exposto. Pode-se dizer, refletindo por um segundo nível de Alvesson e Sköldbberg (2009), que esses tipos de atividades, assim como confraternizações, treinamentos, e mitos de grade família (TORRES, 2008b), são como ferramentas para aplicar o controle e buscar comprometimento do trabalhador (MEYERSON; MARTIN, 1987).

Outra forma de mostrar a escola de uma perspectiva integradora é analisar as práticas que são vistas como aquelas que vão consolidar o igualitarismo e o consenso entre o grupo (MARTIN, 1992). Pode-se citar, dentre essas práticas, a tomada de decisão consensual, que é feita de baixo para cima. De acordo com Martin (1992, tradução livre), essas decisões são desenhadas para empurrar, para ao mais baixo nível hierárquico, o poder de decidir sobre as situações do ambiente. Na escola, como já mencionado, há esse tipo de decisão apenas nas reuniões da equipe diretiva, não com o grande grupo. Nessas reuniões, todas as decisões são feitas em consenso, de forma igualitária entre os membros que dela participam, o que já caracteriza uma cultura diferenciadora que será melhor detalhada mais adiante.

Pode-se citar, ainda, na perspectiva integradora de decisão consensual, a outra dinâmica aplicada na atividade pedagógica feita com os professores. Nesta atividade a sala foi dividida em 5 grupos diferentes e cada grupo teria que analisar um estudo de caso com vistas a responder algumas perguntas. Após as respostas, o caso era apresentado para o grande grupo e os profissionais que ali estavam deram suas opiniões e sugestões. Contudo nem todos chegaram a um consenso sobre as opiniões dadas, apenas alguns membros.

Segundo Martin (1992, p. 31) *“physical arrangements are also seen by some as confirming egalitarian values”*³⁷. Nesse caso, os funcionários e até mesmo o presidente da organização são vistos com

³⁷ Arranjos físicos também são vistos por alguns como uma confirmação de valores igualitários (tradução livre).

vestimentas casuais; há apenas uma cafeteria, ao invés de locais separados e os empregados têm escritórios abertos, sem muitas divisões para que a comunicação seja facilitada e a diferenciação evitada. No caso do CIEP, utilizando um segundo nível de análise de Alvesson e Sköldbberg (2009), há a vestimenta casual e apenas um local onde os funcionários fazem suas refeições: a sala dos professores, mas os espaços são divididos e suas salas de trabalho bem distantes umas das outras.

Quanto ao local do lanche, algumas pessoas da equipe diretiva passam alguns momentos com os professores, justamente para haver essa integração.

Meu lanche eu faço na sala dos professores juntamente com eles para não perder o vínculo, porque tu sabes que nós somos professoras até então e quando a gente passa, que tu assumes uma outra atividade num nível hierárquico maior, tu corres um grande risco da rejeição (E7).

Além disso, há ainda, na cultura integradora, uma preocupação da organização quanto ao bem estar dos funcionários (MARTIN, 1992). Na escola há todas as leis que dão suporte ao funcionário público quanto as questões de saúde e bem estar e, dentro da escola, percebi que há esse interesse em preservar o bem estar emocional, físico e material dos seus membros. Sempre que uma professora precisava faltar era avisado a equipe diretiva que prontamente remanejava outro professor para a substituição. Quando alguém reclamava que estava doente, prontamente a supervisão pedia para que fosse ao médico e que a escola trataria das consequências.

Na escola pode-se afirmar que há, ao menos, a tentativa de integrar o grupo, todavia, não posso assumir com clareza que há uma adesão por parte dele. O que percebi é que algumas pessoas pensam como a direção e tentam seguir os seus passos para a união e integração da equipe tendo em vista o objetivo comum da escola, como o exemplo da entrevistada 8.

Eu acho que um sistema como é do CIEP tem que trabalhar todo de forma diferenciada. Primeiro que a gente conseguisse falar todos a mesma língua, eu sei que isso parece assim até meio utópico, mas que a gente conseguisse fazer mais reuniões para debater alguns assuntos, estudos de

caso desde o início do ano, integrar o grupo nos assuntos da escola (E8).

Destarte, essa pouca adesão ao que a equipe diretiva e o sistema educacional propõem mostra que, dentro da escola, há grupos que pensam de forma diferenciada, mostrando que as interpretações são inconsistentes (MARTIN, 2004), o que é característica de uma *perspectiva diferenciadora*. De acordo com Martin (1992), a cultura diferenciadora expõe inconsistências e vê o consenso total dentro da organização como um mito. Já Whyte (apud GUERREIRO RAMOS, 1983) salienta que seria utópico admitir que poderia haver a perfeita harmonia entre os valores do indivíduo e da organização. Nessa perspectiva, diferença, conflito e tensão substituem homogeneidade e harmonia.

Na escola há aqueles que questionam a busca de igualdade dentro da organização (visão integradora) e reclamam que essa visão mascara a hierarquia a que estão submetidos (MARTIN, 1992). Viu-se, em categoria anterior, que há uma forte hierarquia em algumas esferas da escola e uma delas é da direção para com os professores. A entrevistada 1 se posicionou quanto à dinâmica da máquina humana aplicada na parada pedagógica:

Aquilo ali nada mais é do que assim: “Assume as aulas que você tem que assumir porque a gente precisa e pronto e acabou! Olha vocês vão ter que fazer aquilo que a gente precisa e pronto” (E1).

E quando perguntada sobre consensos para as decisões no CIEP, esta rebateu:

Não, não temos opinião, existe aquela coisa do “Ah, nós vamos ver, nós vamos isso, vamos aquilo”, mas no fim é daquele jeito ali, pronto e acabou (E1).

Além disso, refletindo através de um segundo nível de Alvesson e Sköldbberg (2009), algumas áreas na escola são aparentemente ‘mais iguais’ do que outras. Alguns empregados dizem ser a equipe diretiva mais privilegiada do que os professores e, até mesmo entre os professores ACTs e efetivos, foi dito ter uma certa divisão e tratamento preferencial (MARTIN, 1992), o que representa um sinal de conflito dentro da organização escolar.

O professorado nos vê como a cúpula, a elite. Dizem: a cúpula está lá, a equipe gestora está lá, não estão produzindo, não estão fazendo nada. E isso é uma grande mentira, porque a gente está fazendo muito, daqui saem diversas deliberações, organizações importantes para a escola e eles não têm essa visão (E2).

Há uma hierarquia, mas ainda há um protecionismo. Eu acho que a hierarquia só funciona para ACT entende, então assim, isso pelo menos é o que eu observo desde o ano passado, tu é ACT tudo tem que respeitar a hierarquia. Se tu és concursado é: Ah, contigo não posso mexer, quantos anos faz que é concursado? (E3).

Essa divisão parece existir em alguns casos também nos espaços da escola como a sala dos professores, que, como característica de uma cultura integradora, deveria servir para integrar todo o grupo escolar. Em minhas estadas ali não tive a oportunidade de ver a diretora da escola fazendo suas refeições com os professores, apenas outros membros da equipe diretiva e isso também é visto por muitos dos que ali trabalham.

Eu acho que ela deveria participar mais ativamente, não só na sala dela, que ela tinha que ir no pátio, que ela tinha que ir no refeitório, ela tinha que falar mais com os alunos, [...] ir lá e tomar frente da situação de tudo, dos alunos e dos professores (E8).

Algumas pessoas pensam de forma diferenciada ainda quando o assunto é a própria educação integral, que é o objetivo da escola estudada. Uns acreditam ser a educação integral do jeito que é o CIEP, de dia todo e também enfatizam que o melhor para a educação integral ser verdadeira é ter de volta o sistema antigo em que o CIEP atendia os alunos.

Eu acho que educação integral é assim mesmo como é o CIEP, as crianças ficam aqui o dia todo, tem todo um acompanhamento né, não tem a

quebra de ir pra casa como nos outros estilos do CAIC ou Programa Mais Educação, eu acho que é ótimo como é aqui, mas era ainda melhor com o sistema antigo, agora se perdeu muito mas ainda continua integral (E10).

Outros acham que escola de dia inteiro sem poder sair, ir para casa não é uma boa opção e que o melhor seria mesmo que os alunos pudessem ir para casa, ficar mais com os pais durante o intervalo entre o turno e o contraturno.

Eu penso que não precisa ser fixo como o CIEP, eu acho que o Programa Mais Educação atende a maior diversidade de realidades, porque o ensino de tempo integral ele já é cumprido por parte de 7 horas, nós temos uma jornada de 9, uma escola atendendo 7 horas já é considerável numa escola de jornada ampliada. Nós temos aqui várias situações, a gente tem aquela família que pode terminar o turno de trabalho da manhã, pode vir a escola, buscar seu filho, almoçar com a criança em casa, ter o contato todo familiar, educativo também e depois vai retornar para sua atividade da tarde, deixar a criança novamente na escola. Isso não é possível no regimento do CIEP. A criança não pode sair daqui, ela tem que almoçar aqui e eu acho isso uma perda, porque eu penso que, se a família tem a possibilidade de estar com seu filho no horário do meio dia é muito bom, é isso que está se perdendo hoje na sociedade, a gente está cada vez mais longe dos filhos da gente (E2).

Eu acho que é muito estressante para a criança porque é muito tempo na escola, mas, ao mesmo tempo, é também estimulante. Tem coisas aqui que são incríveis que não tem em outras escolas, mas eu acho que, para algumas crianças é cansativo. Eu lembro que eu tinha a escola só de 4 horas e não via a hora de chegar em casa e ter a convivência com os pais (E11).

E quando o assunto é a participação e tomada de decisão, as opiniões também são diversificadas pois, algumas pessoas, como dito

em categoria específica, não se sentem incluídas nas decisões e apenas têm que acatar as ordens a elas impostas.

Já quando o assunto é bem estar dos membros da escola, observando de uma perspectiva diferenciadora através do primeiro segundo nível de interpretação de Alvesson e Sköldbreg (2009), alguns profissionais responderam com considerável ceticismo e referiram-se a mudança advinda do FUNDEB:

Eles não estão preocupados com a gente não porque estamos substituindo um monte de professor e estamos muito cansados, ficando doente, se tivessem não teriam feito essa mudança toda (E6).

Essa mudança tá sobrecarregando todo mundo (E9).

Já a gestora escolar diz ter tantas coisas para resolver que não pode tratar de questões pessoais de cada funcionário. A forma que é tratada é burocrática, como afirma abaixo:

Os professores estão adoecendo e, por muitas razões eu procuro não me envolver nisso porque a gente dar conta de toda a escola é uma coisa, agora, dar conta das questões pessoais dos funcionários, eu procuro não me envolver. Eu lido de forma burocrática e legal. Tem atestado, traz, eu não falo nada. Não dá pra gente perder tempo para perguntar “Ah, será que foi mesmo?” Quem sou eu né? Cada um na sua profissão, se o médico assinou está ok (E2).

Ainda quanto à mudança ocorrida em 2014, nota-se que a maioria dos membros do CIEP não concordam com o que foi imposto pelo conselho do FUNDEB, como já descrito acima no início desse capítulo, não havendo portanto nenhum tipo de integração quando se trata desse assunto, pelo contrário, o que se verifica é descontentamento, inconsistência e conflito. Ademais, ainda tratando de regras e burocracias externas, como foi essa mudança, muitos membros da escola não concordam com as leis e funções lhes são colocadas mas, mesmo não aceitando, têm que cumprir, como a entrega de relatórios, diários de classe, devolutivas e demais demandas.

Em adição a isso, houve os depoimentos que me foram dados falando da política (também exposto em capítulos anteriores) em que a escola está envolvida e que nada podem fazer a não ser seguir e ceder, como os cargos de comissão e a política partidária. Muitos são revoltados com o que veem e desanimados ao mesmo tempo, pois têm o sentimento de frustração e impotência, de querer mas não ter uma educação de melhor qualidade para os alunos.

Até o presente ponto da análise das perspectivas de cultura organizacional, foi mostrado apenas que a escola possui características de integração e de diferenciação pois foi possível mostrar com clareza as consistências e inconsistências. Entretanto, dentro de uma organização não são somente essas claras igualdades ou claras diferenças que existem. Há, ainda, ambiguidades que se tornam a essência da cultura organizacional (MARTIN, 1992). As ambiguidades são a característica principal da *perspectiva fragmentadora*.

Na escola foi possível encontrar algumas ambiguidades, confusões e muitas vezes indiferenças em algumas questões do contexto escolar que não eram claras.

A começar pela questão da igualdade entre todos da organização. A diretora diz fazer uma gestão democrática mas muitos dos membros da escola acham essa gestão confusa e não entendem tal gestão.

Que tipo de gestão é essa? Se a gestão é mesmo democrática, a gestora escolar deveria estar mais presente em todos os ambientes da escola (E12).

Há ainda um questionamento entre os membros da escola sobre a reunião que é feita entre a equipe diretiva para a tomada de decisões, pois muitos não fazem ideia do que se passa dentro da sala da diretora da escola:

Eu não sei quanta coisa que tem pra se fazer assim também, não sei o que se passa na sala deles, porque eu também não tô lá dentro pra ver (E1).

Outra situação é a ambiguidade existente em torno da mudança ocorrida em Agosto de 2014.

O que nos foi passado é que era uma questão financeira, mas ninguém explicou direito não o porquê realmente teve isso, a gente teve que seguir essa determinação e pronto (E13).

Acho que deve ter coisa muito maior por trás de tudo isso que a gente nem imagina (E1).

Ambiguidades ainda existem em relação às faltas dos professores. Ninguém sabe ao certo o porquê de tantos terem adoecido nesse ano:

Olha eu não sei, eu não sei se é por ser uma escola integral onde os alunos ficam 9 horas direto a gente acaba ficando também na hora do almoço, por ser cansativo então eu não sei porque nas outras escolas eu não vejo essa falta de professor (E6)

Percebe-se ainda que alguns não têm muito conhecimento sobre as punições que podem ocorrer em caso de não cumprimento de regras:

Não sei te dizer porque não me lembro de ter deixado de cumprir alguma regra. Não sei, acredito que sim porque são regras da escola e se você descumpra com as regras acho que tem uma advertência verbal (E5).

A diferença entre professores ACTs e efetivos e também a separação que alguns dizem existir entre a equipe diretiva e os professores também são desconhecidos por alguns membros do CIEP:

Não, não vejo separação, acho que não existe não, a gente se ajuda e tudo mais (E4).

É possível concluir, utilizando um segundo nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), que dentro da organização são identificáveis características de todas as perspectivas de cultura organizacional, seja ela integradora, diferenciadora ou fragmentadora, entretanto, se for eleger apenas uma perspectiva para classificar a escola, eu diria que a escola tem uma cultura predominantemente diferenciadora, uma vez que essa perspectiva “desvenda o funcionamento do poder nas organizações, reconhecem os conflitos de

interesses entre os grupos, e atende a diferenças de opinião”³⁸ (MARTIN, 1992, p. 83, tradução livre).

Como foi exposto durante toda a análise de dados e também nesta categoria, e voltando a um primeiro nível de Alvesson e Sköldbberg (2009), muitos membros da escola pensam de forma diferenciada e, em muitos casos, há conflitos entre esses pensamentos, principalmente em se tratando da gestão para com o professorado. Pelo que pude compreender através das entrevistas e pelas observações durante os seis meses em que estive na escola, foi que não há consistência entre o que é passado pela direção e o que pensam os professores e funcionários. Mesmo que estes façam o que lhes é pedido, por questões de cumprimento de regras, não há total harmonia entre o que é feito e o que acreditam sobre tais ordens.

Além disso, não se pode ainda imaginar que esse consenso, dissenso ou ambiguidade, características das três perspectivas de cultura, haja apenas no ambiente interno ao CIEP. Há também a parte externa à escola que muitos concordam, não concordam e também têm dúvidas, com foi o caso da mudança ocorrida em 2014, além ainda de toda a burocracia externa imposta a todos na escola e a noção de educação integral de qualidade.

Utilizando um terceiro nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), pode-se pensar ainda o entendimento que existe sobre a escola de educação integral estudada. Será que o conselho FUNDEB não tem conhecimento do funcionamento de uma organização escolar diferenciada que é o CIEP? Será que além dos dissensos e confusões existentes dentro da escola para com os órgãos governamentais há também o inverso? Isto é, pode não haver um entendimento sobre o que significa educar integralmente por parte do Fundo e por outros órgãos do governo, o que compromete diretamente o andamento e ao alcance do objetivo social da escola integral. Além disso, se o CIEP atinge a meta do IDEB de 2022, o que se pretende com a medida? Será reduzir as notas do CIEP?

De acordo com Oliveira (2015, p. 42), “no Brasil, não temos uma noção clara do que seja a Escola, não temos uma tipologia bem definida: há escolas só do maternal; de pré; de infantis; com pré e séries iniciais; com pré, séries iniciais e finais; escolas só com ensino fundamental” (como é o caso do CIEP de 1º ao 5º ano, porém nesse caso é integral de

³⁸ Unveils the workings of power in organizations, acknowledge conflicts of interest between groups, and attends to differences of opinion (MARTIN, 1992, p. 83)

9 horas diárias); “para crianças de zero a 14 anos de idade; escolas com um, dois ou três turnos; escolas com várias unidades agregadas”, entre outras. Para ele isso tudo é “uma grande bagunça” já que não há consenso e uma noção clara sobre o que é a Escola.

Falta consenso ainda, por parte da sociedade, sobre o que é uma escola de qualidade (OLIVEIRA, 2015). Já Buarque (2011, p. 9) apresenta um “um caminho para arredondar todas as escolas do Brasil e garantir a chance de nelas manter todos os nossos jovens”, isto é, o autor defende a federalização da escola básica e afirma não se questiona a qualidade das escolas de educação básica que estão sob a responsabilidade da federação, da União. Estas escolas são elogiadas por todos, são disputadas as vagas. Contudo, no Brasil, a União tem deixado aos estados e municípios a maior parte dos encargos pelas escolas, ao invés de federalizar a educação básica, atribuindo responsabilidades suplementares a estados e municípios, caso que ocorre com o CIEP já que este é administrado pela prefeitura municipal da cidade.

Com a municipalização e a estadualização da Educação de Base, as escolas são administradas segundo a vontade e os recursos dos prefeitos e governadores. A consequência é uma diferença radical na qualidade de nossas escolas, como se elas não formassem crianças do mesmo país (BUARQUE, 2011, p. 87).

O que se sente, analisando através de um terceiro nível de análise é que há uma grande falta de comunicação entre todos que estão envolvidos na educação brasileira, seja ela dentro da escola efetivamente ou fazendo parte indiretamente como os órgãos controladores dessa organização social. A cultura no geral é diferenciadora e fragmentada, não há entendimento dentro da escola e não há percepção da importância dessa escola por parte de toda a comunidade escolar, entre eles governos, comunidade e também os pais.

É relevante ressaltar, com reflexão de quarto nível de Alvesson e Sköldbberg (2009), a importância de se analisar a cultura a partir dessas perspectivas integradora, diferenciadora e fragmentadora pois através delas é possível ter uma visão ampla de todo o funcionamento da escola. Com essa teoria somos capazes de olhar a escola de diferentes formas e ângulos, entrar e sair dela, olhar de dentro para fora, de dentro para dentro e de fora para dentro e assim enxergar os mais variados

consensos, dissensos, ambiguidades e conflitos existentes no contexto estudado.

Abaixo encontra-se um quadro resumo do exposto acima:

Quadro 18: Perspectivas de cultura organizacional no CIEP

Cultura Integradora	Cultura Diferenciadora	Cultura Fragmentadora
Estímulo ao consenso e abordagem igualitária	Igualdade questionada, não há consenso	Não compreender o que é uma gestão democrática
Regras para união do grupo	x	Não entendem o que ocorre nas reuniões
Dinâmicas integradoras	Dinâmicas são vistas como instrumentos de dominação	x
Vamos Juntos Fazer o melhor	x	x
Você faz parte de um todo	x	x
Ambientes integradores como a sala dos professores	Espaços não são compartilhados por todos os membros de diferentes níveis hierárquicos	x
Reuniões consensuais	Não há participação nas reuniões	x
Vestimentas casuais	x	x
Preocupação com o bem estar do funcionário	Não acham estarem preocupados com seu bem estar	x
x	Não há consenso quanto ao que educação integral de qualidade	x
x	Inconsistência sobre a mudança ocorrida em Agosto de 2014	Não entendem o porquê de ter ocorrido a mudança de Agosto de 2014
x	Dissenso quanto à regras e burocracias externas à escola, assim como parte política	x
x	x	Não entendem o porquê de tantos professores faltarem por problemas de saúde
x	Existe divisão e diferença entre grupos	Não têm conhecimento sobre a divisão
x	Não há consenso sobre o que é o papel da Escola	Há confusão entre os diferentes tipos de educação no Brasil

Fonte: Elaboração própria

Após identificar e descrever as características dos enclaves delimitados por Guerreiro Ramos (Economia, Isonomia e Fenonomia) e as características da cultura organizacional (Perspectiva Integradora, Perspectiva Diferenciadora e Perspectiva Fragmentadora), parte-se agora para o terceiro objetivo específico, que visa, em complemento com os demais descritos acima, atingir o objetivo geral desta pesquisa.

4.3 TENSÃO ENTRE RACIONALIDADE INSTRUMENTAL E SUBSTANTIVA NO CIEP RODESINDO PAVAN

Somos herdeiros e condicionados por uma racionalidade cognitivo-técnico instrumental da modernidade; pretendendo-se emancipadora, não conseguindo dar conta das muitas questões e dimensões da vida, dos fatos, e principalmente, da trama plural que compõe a totalidade do humano (HENZ, 2012, p. 82).

Pela análise detalhada de cada categoria exposta anteriormente, foi possível notar características tanto da racionalidade instrumental quanto da racionalidade substantiva na escola estudada, sendo esta interpretação e resumo mostrados abaixo no quadro 19:

Quadro 19: Características de racionalidade instrumental e substantiva a partir dos enclaves sociais de Guerreiro Ramos e das perspectivas de cultura organizacional

Categorias	Características encontradas no CIEP	Racionalidade instrumental	Racionalidade Substantiva
1. Atualização Humana	Média a Máxima - Indivíduos conseguem se realizar mesmo com tantos elementos dentro da organização da racionalidade instrumental como regras a serem cumpridas, baixos salários, controle, forte hierarquia e pouca		x

	participação.		
2. Indivíduos	Os membros do CIEP em geral têm vocação para o que fazem não são meros detentores de empregos pois há na grande maioria amor pelo que fazem.		x
3. Prescrição de normas	A prescrição e normas é máxima, indivíduos acatam ordens e legislações a eles impostas	x	
4. Participação na gerência e tomada de decisões	A participação no geral é hierárquica, mesmo com uma certa participação dos membros da escola a decisão final sempre é feita pela direção.	x	
5. Relacionamentos interpessoais	Há grandes conflitos dentro da escola, divisões entre nós e eles fazendo com que os relacionamentos interpessoais se caracterizem como hierárquicos	x	
6. Lei de requisitos adequados	Tecnologia	Tecnologia geral como em todas as organizações	x
	Tamanho	Escola possui um tamanho grande, típico da racionalidade instrumental	x
	Cognição – Interesse dominante	Sistema cognitivo misto (funciona – controle e político	x

		– social). Sendo o interesse dominante funcional.	
	Espaço	Os espaços no geral são socioafastadores já que não há muito convívio nos espaços oferecidos pela escola	x
	Tempo	Tempo considerado de serial, toda atividade tem sua hora para ser executada	x
7. Cultura organizacional	Orientação para o consenso	Os consensos ocorrem em subgrupos, não há consenso com o que é passado pela direção.	Cultura Diferenciadora
	Relação entre manifestações de cultura	A escola apresenta uma inconsistência, complexidade nas manifestações de cultura.	Cultura integradora, diferenciadora e fragmentadora
	Orientação para ambiguidade	Há pontos de ambiguidade dentro da escola onde pessoas têm dúvidas e são confusas em relação a certos assuntos	Cultura diferenciadora e Fragmentadora

Fonte: Elaboração própria

Se fôssemos analisar num *continuum* de intensidade de racionalidades, como verificou Serva (1997) empiricamente, poderíamos dizer que a organização escolar estudada está num baixo grau de

racionalidade substantiva e num alto grau de racionalidade instrumental, pois apresenta muito mais característica desta do que daquela.

Contudo, exatamente porque o contexto estudado apresenta características de ambas as racionalidades, algo que Guerreiro Ramos (1981) já havia reconhecido, é que estudar as tensões, isto é, a coexistência e os conflitos que emergiram dos dados coletados se faz relevante para este estudo. Segundo Whyte citado por Guerreiro Ramos (1983) é ingênuo negar que não exista esse conflito entre os indivíduos e a organização e Guerreiro Ramos (1983) conclui que são as qualificações estruturais da organização, isto é, suas características que definem o grau dessa tensão.

Desde o início desta pesquisa, várias tensões foram passíveis de identificação através das características estudadas, as quais muitas já foram abordadas nas categorias anteriores. Porém, neste item falarei das tensões de uma forma geral, tentando abarcar todas aquelas que mais se destacaram e explica-las através da correlação teórica e da metodologia reflexiva de Alvesson e Sköldbberg (2009).

No CIEP, utilizando um primeiro nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), a prescrição de normas é máxima, a remuneração é baixa, há alto controle das atividades, o tempo é tratado como mercadoria e os espaços são considerados, no geral, por seus membros, socioafastadores. Todas essas características são típicas de organizações formais de sistemas econômicos, onde a cultura organizacional é integradora e a racionalidade predominante é a *instrumental*. Utilizando um segundo nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), cito Guerreiro Ramos (1981, p. 144) quando afirma que “quanto maior é o caráter econômico do trabalho, menos oportunidade de autorrealização pessoal é oferecida aos que o executam pelas respectivas prescrições operacionais”. As organizações formais, cita o autor, não são cenários apropriados para a autoatualização das pessoas (GUERREIRO RAMOS, 1981).

Todavia, como mostrado em categoria específica, mesmo tendo todos esses aspectos econômicos, muitos de seus membros conseguem se realizar na escola, isso porque eles gostam do que fazem e se sentem felizes com o trabalho que exercem. Assim, seus valores substantivos se sobressaem aos aspectos instrumentais, mesmo que estes estejam em tensão. Como afirma Guerreiro Ramos (1983) baseando-se em Etzioni, as racionalidades nunca se excluem apesar de, em certos momentos, haver a intensidade maior de uma ou de outra.

Em outros casos porém, tais aspectos econômicos impedem que os indivíduos pertencentes ao contexto escolar se realizem, levando-os

muitas vezes ao conformismo por não conseguir defrontar-se com os conflitos entre suas racionalidades. Segundo Guerreiro Ramos (1981, p. 156) “a atualização dos indivíduos é bloqueada quando eles são coagidos a se ajustar a uma sociedade antecipadamente dominada pelo mercado, ou por qualquer outro tipo de enclave social”.

Essa autorrealização não é estimulada por organizações cuja cultura organizacional é integradora, a qual “reduz-se a um conjunto de símbolos, crenças, valores, mitos [...] que representam o padrão da conformidade ideal” (TORRES, 2008b, p. 48).

A realização na escola era um tanto maior antes da mudança de sistema em agosto de 2014. Como já visto, no caso dessa mudança a eficiência e a eficácia juntamente com a preocupação com recursos financeiros estão em conflito e coexistem com a ideia de educação integral dentro da organização escolar.

O fato é que neste caso a *razão instrumental* de ter uma escola mais enxuta de profissionais e mais eficiente financeiramente se sobressaiu à *razão substantiva* que era o bem estar dos membros e a oferta de uma educação de melhor qualidade, mostrando que há tensão entre elas, apesar de um ser mais predominante que a outra.

Refletindo através de um segundo nível de Alvesson e Sköldbberg (2009), pode-se dizer, segundo Guerreiro Ramos (1983) que a eficiência e produtividade podem acarretar problemas entre a personalidade e a organização e foi exatamente o que ocorreu no CIEP. O conflito se revelou ainda através das perspectivas de cultura organizacional, que neste caso apresenta traços da cultura diferenciadora que dá ênfase “nas diferenciações culturais emergentes numa mesma organização” (TORRES, 2008b, p. 49), tornando ambas teorias essencialmente interdependentes para a análise organizacional da escola escolhida.

Utilizando o terceiro nível de Alvesson e Sköldbberg (2009), é possível refletir que uma escola com o objetivo de melhorar a educação com a educação integral só compensa ser feita se houver “em paralelo, uma nova estrutura de carreiras, de remuneração de professores e o tempo de trabalho docente em sala de aula for equivalente ao tempo do aluno” (OLIVEIRA, 2015). Isso não significa porém que os custos precisam ser aumentados, mas que os recursos sejam utilizados eficazmente, sem prejuízo ao ensino-aprendizagem dos alunos.

Os contornos de uma estratégia para estimular municípios a desenvolver uma política integrada para implementação progressiva (5 a 10 anos) do tempo integral são relativamente simples de se

delinear. Mas simples não significa fácil ou trivial. Tem que ser bem pensado de A a Z, com muita consistência e muita conta bem feita. O pressuposto é saber o que queremos com o tempo integral, e o que queremos deve ter como objetivo dar melhores condições de escolarização para os alunos que dependem da escola pública (OLIVEIRA, 2015, p. 156).

Buarque (2011, p. 81) defende a criação de um Programa Federal de Qualidade Escolar para a Educação Integral em Escola com Horário Integral em seu plano de 20 anos para melhoria da educação no Brasil. Nesse plano as escolas seriam construídas

para oferecer conforto e equipadas para oferecer o máximo de eficiência pedagógica, incluindo os equipamentos de ensino por meio da informática e da teleinformática, como lousas inteligentes substituindo os superados quadros-negros, além de equipamentos de esporte e arte, todos eles funcionando em horário integral: uma educação integral e escola com horário integral – EIEHI.

Nessas escolas seriam lotados professores valorizados pela criação da Carreira Nacional do Magistério. De acordo com Buarque (2011, p. 78), “não há possibilidade de assegurar qualidade igual em todas as escolas do Brasil sem igualar a qualificação, a dedicação e, para isso, equiparar em níveis elevados o salário dos professores nacionalmente”.

A mudança foi um dos assuntos, entre outros, que provocou maior conflito entre ideias dentro da escola, mostrando que naquele contexto há uma *ausência de consenso* entre os indivíduos e a organização, o que resulta em tensão. Contudo, Guerreiro Ramos (1983, p. 44) afirma que essa tensão deve estar num grau que possibilite às organizações operarem segundo as expectativas normais de produtividade e eficácia, precisando, para isso, um mínimo de consenso social, isto é, que haja características da cultura integradora e também diferenciadora.

Na escola pode-se dizer que há esse consenso mínimo, todavia, mesmo que ainda haja algumas pessoas que pensem como a organização (estimulada por uma cultura integradora), conclui-se que o dissenso se sobrepõe ao consenso, isto é não há uma harmonia total entre os

indivíduos e a organização, como foi visto quando exposta a cultura organizacional e suas perspectivas, a qual a perspectiva diferenciadora foi predominante. Para Whyte citado por Guerreiro Ramos (1983), seria espantoso um mundo onde essa harmonia se efetivasse, isto é, uma cultura com perspectiva integradora é raramente conseguida nas organizações e no CIEP não seria diferente. Para Torres (2008b, p. 49) “as diferenciações são inerentes ao sistema social como um todo”.

Guerreiro Ramos (1983, p. 48) afirma que é “um erro também pedir à organização que seja o que jamais, por constituição, poderia ser, uma unidade social em que se realiza perfeita harmonia entre o indivíduo e as condições de trabalho”. A afirmação corrobora a ideia de Torres (2008b) e Martin (1992) quanto tratam da cultura diferenciadora e fragmentadora, já que na primeira se encontra diferenças culturais, dissensos, conflitos, variadas culturas em seus diferentes departamentos, grupos com papel ativo na organização contribuindo com suas ideias para a construção da cultura e na segunda há ambiguidade, inexistência de identidade coletiva e os valores individuais se sobressaem aos organizacionais.

Estendendo ainda a reflexão teórica, nota-se traços portanto de isonomias e fenonomias que se relacionam com as formas de cultura organizacional acima mencionadas já que na isonomia todos os membros são iguais e participam das tomadas de decisão que são abrangentes e coletivas e na fenonomia a autonomia e automotivação de trabalho se destacam.

Como vimos nas categorias apresentadas, as condições de trabalho no CIEP não agradam a todos os seus membros, sejam elas internas ou externas à escola (esfera governamental). Quando, por exemplo, foi citado acima que muitos indivíduos reclamam das regras e muitas vezes não as cumprem, significa que seus valores se sobressaem aos da organização, levando a conflito e tensão na escola, fato que ocorre geralmente em culturas diferenciadoras e fragmentadoras e em ambientes isonômicos e fenonômicos.

Outro fato foi a mudança ocorrida em agosto de 2014 quando grande parte dos docentes fizeram a carta para reivindicar a volta do antigo sistema. O sistema antigo não voltou e muitos ainda trabalham contrariados com tal fato. As divergências de pensamentos levam os indivíduos a entrar em conflito com a organização e até consigo mesmos pois acabam ficando presos a um sistema de ensino com o qual não concordam, mas que precisam aceitar, uma vez que é do salário que recebem no final do mês que depende sua sobrevivência econômica.

Isso por sua vez impossibilita a atualização humana e os torna apenas detentores de emprego.

A escola, a todo custo, busca integrar seus membros a fim de ‘juntos conseguirem mais’ mas esquece que ao procurar a integração e a harmonia entre o indivíduo e a organização, está perseguindo um objetivo falacioso e utópico (WHYTE *apud* GUERREIRO RAMOS, 1983, p. 40). Em outras palavras, a escola tenta aplicar uma cultura integradora, onde são fortes os traços de economias, contudo, encontra dificuldade por estarem lidando com pessoas, e pessoas tem sentimentos, emoções, vontades próprias que muitas vezes não são reconhecidas pela organização. Essas vontades próprias fazem que com que a cultura organizacional passe de integradora para diferenciadora e até mesmo fragmentadora onde, assim como em isonomias e fenonomias as pessoas são mais reconhecidas como indivíduos de múltiplas crenças e valores, que querem ser reconhecidos e livres para exercerem suas atividades que lhes tragam autorrealização.

O quadro abaixo resume as tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva que mais se destacaram após a pesquisa feita no CIEP:

Quadro 20: Tensão entre racionalidade instrumental e substantiva no CIEP

Racionalidade Instrumental		Racionalidade Substantiva
Prescrição de Regras	Tensão Coexistência e Conflito	Atualização humana
Remuneração		
Controle		
Tempo serial		
Espaço socioafastador		Educação integral
Eficiência e eficácia		
Recursos financeiros		
Consenso		Dissenso

Fonte: Elaboração própria

Utilizando o terceiro nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), posso concordar com Oliveira (2015), quando afirma que, no regime escolar democrático, é papel do governo desenvolver estruturas e fomentar o debate e não promover consensos ou “hegemonias” a qualquer custo, principalmente numa escola diferenciada como é o CIEP, onde as crianças permanecem por 9 horas na escola, e que precisam de cuidados especiais e professores capacitados e bem socializados ao contexto que lhes proporcionem realização pessoal e não os despersonalize como indivíduos. Como ter dentro de uma escola integral a demanda por autorrealização reprimida pela organização?

Quando se fala em educação integral é o potencial humano que está sendo colocado em questão. É a educação não no sentido do horário integral, não apenas uma somatória de atividades convencionais e complementares, não apenas mais coisas, mais tempo na escola, mas da educação integral. É uma forma qualitativamente superior de educação, que inclui aspectos físicos, emocionais, intelectuais, simbólicos, o que desafia todos os envolvidos nas escolas, implicando numa compreensão abrangente e complexa da educação e da organização escolar.

Então, se essa escola leva a, de certa forma, conter autorrealização das pessoas que ali trabalham, professores e funcionários, o que se pode esperar de educação integral?

Utilizando o quarto nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), posso afirmar que as teorias utilizadas para o estudo das tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva e perspectiva de cultura organizacional na escola de tempo integral Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Rodesindo Pavan permitiram que fossem identificadas e descritas várias das características pertencentes à escola.

Ambas teorias se assemelham e se completam para a compreensão de um contexto organizacional. De um lado Guerreiro Ramos mostra os ambientes como eles são e de outro lado os autores da cultura organizacional explicam como eles são administrados e como essa administração é compartilhada pelos seus membros.

Contudo, de forma complementar, a economia e a cultura integradora mostram um ambiente onde os indivíduos não têm influência direta na participação, onde a autorrealização não é estimulada pelos líderes já que ele é o protagonista cultural da organização e é dele que vêm todas as determinações e regras a serem cumpridas. Regras claras que devem ser seguidas por todos para que a organização atinja, como uma economia, a máxima eficiência através de

uma cultura integradora. Desta forma, esses ambientes “são livres para modelar a mente de seus membros e a vida de seus cidadãos, de modo geral” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 148), não dando espaço, então, para a autorrealização e satisfação pessoal.

É possível também fazer um paralelo entre as isonomias e a cultura diferenciadora com a ressalva de que, no ambiente como um todo, não se encontra igualdade entre os membros, mas sim em pequenos grupos como mostra a perspectiva de cultura. Dentro desses grupos há então o consenso e a igualdade que se referia Guerreiro Ramos (1981) ao tratar das isonomias, e é lá que se inicia a diferenciação tratada pelos autores da cultura organizacional (MARTIN, 1992; TORRES, 2008b). Nesses ambientes há grupos que se relacionam interpessoalmente e não há diferença entre líderes e liderados. Ali todas as regras, se elas existem, são feitas em conjunto e em consenso entre o grupo já que os atores são protagonistas no processo de construção da cultura e não apenas o líder como na cultura integradora. Nessa perspectiva não há homogeneidade assim como não há nas isonomias pois todos têm suas individualidades e diferenças culturais, o que pode causar, nesses casos, conflitos e dissensos dentro da organização. Na isonomia as pessoas conseguem se autorrealizar e ter satisfação pessoal.

Se correlacionam ainda o enclave social denominado por Guerreiro Ramos (1981) como Fenonomia com uma perspectiva de cultura fragmentadora no sentido de que, nesses contextos, há uma multiplicidade de crenças e valores que não se mesclam com o da organização. Porém, as fenonomias são demasiadas pequenas, “iniciado e dirigido por um indivíduo, ou por um pequeno grupo” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 152) e a cultura organizacional fragmentadora pode ser encontrada em qualquer tipo de organização. Numa cultura fragmentadora não há uma identidade coletiva assim como também não há em Fenonomias já que as pessoas que fazem parte desse contexto seguem sua automotivação e têm autonomia para a execução das diversas tarefas. Tanto na Fenonomia quanto em um ambiente cuja cultura é fragmentadora, os valores individuais se sobressaem aos organizacionais o que facilita e abre espaço para a autorrealização e satisfação pessoal.

Visto dessa forma, nota-se que a teoria das perspectivas de cultura organizacional, confirma, reforça, e aprofunda a teoria de Guerreiro Ramos dos enclaves sociais no sentido que facilita seu entendimento do ponto de vista administrativo e dos membros participantes da organização.

Através de uma análise detalhada de cada uma das teorias e das categorias delas extraídas, foi possível detectar tensões das mais variadas formas e ainda analisar a escola de forma indutiva e abduativa, me colocando dentro e fora do contexto para enxergar todos os conflitos existentes entre as racionalidades, e desta forma, ainda com a correlação das teorias, contribuir para o debate sobre educação integral no Brasil.

Reconheço, no entanto, que outras tensões ainda podem existir no contexto estudado, que não pude perceber. Talvez por estar presa às teorias dominantes e de minha formação anterior; talvez por ter escolhido um ambiente complexo que não posso simplificar apenas pelas categorias elencadas para análise.

Ainda, na escola foram entrevistadas 18 pessoas, sendo a maioria delas (11) de professores. Com essa estatística, o estudo pode ter mostrado mais o lado desses profissionais do que de outros como a equipe diretiva que se constitui na minoria na escola. Não obstante, tentei balancear todas as declarações de forma a mostrar, até o segundo nível de análise de Alvesson e Sköldberg (2009), uma imparcialidade e equidistância exigida para um estudo acadêmico como este.

Foi utilizando-me então de um terceiro e quarto nível que pude, através de outras perspectivas, ver o mesmo problema e tentei passar ao leitor uma visão crítica tanto da teoria como de mim mesma como pesquisadora guiada pela reflexão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi *compreender quais são e como ocorrem as tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva, considerando-se como base, por um lado, as características dos principais enclaves da teoria da delimitação de sistemas sociais de Guerreiro Ramos (Economia, Isonomia e Fenonomia) e, por outro, as características das três perspectivas de cultura organizacional (Integradora, Diferenciadora e Fragmentadora) numa escola que se destaca pelo objetivo de obter a educação integral* e partiu de dois pressupostos iniciais: (a) há tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva na organização escolar, e tais tensões são identificáveis por meio das características tanto dos principais enclaves (Economia, Isonomia e Fenonomia) quanto por meio das características das três perspectivas de cultura organizacional (Integradora, Diferenciadora e Fragmentadora); (b) a educação integral torna interdependentes as referidas características.

Identificou-se, especificamente, quais as formas de tensões (segundo enclaves, requisitos, perspectivas), descrevendo-se e interpretando-se, de forma complementar, como ocorrem as tensões no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Rodesindo Pavan, única escola municipal de Balneário Camboriú a ter esse formato de ensino onde as crianças permanecem por 9 horas no ambiente escolar.

A escola foi escolhida justamente por ter esse formato e poder proporcionar uma visão mais abrangente do funcionamento de uma escola de tempo integral. A pesquisa buscou contribuir qualitativamente para um melhor entendimento da complexidade que envolve uma escola deste tipo, já que o que se vê e encontra são dados quantitativos, que impossibilitam a compreensão da subjetividade de uma organização (VERGARA, 2010).

A educação integral vem sendo bastante debatida nos dias atuais, principalmente após 2007 com a Portaria Interministerial n.º 17/2007 e 2010 com o decreto 7.083 que instituiu o Programa Mais Educação nas escolas brasileiras, e estudar uma escola que já foi construída para ser de tempo integral foi de grande relevância para o objetivo do estudo já que, por ser integral, apresenta variadas tensões como relações de poder, hierarquia de papéis, identidades docentes, relação com a comunidade, concepção de educação e disciplina e entre as racionalidades instrumental e substantiva, existente, segundo Guerreiro Ramos (1981) em todas as organizações.

Para atender ao objetivo geral foram definidos três objetivos específicos. Com relação ao primeiro, de **identificar e descrever as características dos enclaves delimitados por Guerreiro Ramos (Economia, Isonomia e Fenonomia) existentes na escola**, foram primeiramente delimitadas as categorias que seriam iniciais para esta análise através de pesquisa bibliográfica, utilizando-me da principal obra de Guerreiro Ramos: *A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações* de 1981. Após leitura e análise do livro pude extrair as seguintes categorias: 1. Atualização humana; 2. Indivíduos; 3. Prescrição de normas; 4. Participação na gerência e tomada de decisões; 5. Relacionamentos interpessoais; 6. Lei dos requisitos adequados que consiste em tecnologia, tamanho, cognição, espaço e tempo.

Para que se pudesse identificar e descrever cada uma delas foram utilizadas técnicas de coleta de dados como as entrevistas, a pesquisa documental e a observação direta. A pesquisa mostrou que na escola há muitos indivíduos que afirmam **realizar-se** com o trabalho que fazem, todavia outros que admitem não realizar-se plenamente, porém a maioria parece trabalhar por **vocação** e não somente por ser detentora de emprego, mesmo havendo forte prescrição de normas no contexto escolar. Verificou-se que a **participação** não é tão democrática como foi sustentado pela equipe diretiva e que, na verdade, as participações tanto dos pais como dos funcionários nas decisões da escola são mínimas. Para efetuar essa análise foi preciso dividir a escolar em grupos para melhor compreensão também da esfera governamental que tem importante papel nas decisões da escola. Notou-se ainda que os **relacionamentos interpessoais** na organização são um tanto conflituosos e variam entre hierárquico e não hierárquico pois disso depende a posição da hierarquia em que se encontram as pessoas. Notou-se que os professores não conversam tanto e não têm relações tão próximas à equipe diretiva quanto têm entre si, nem a equipe diretiva tem relações tão próximas com os professores quanto há no interior da equipe diretiva.

Foram observados ainda dentro da organização escolar todos os requisitos que a influenciam a ser mais ou menos formal, ser mais econômica, isonômica ou fenonômica. Iniciou-se pela **tecnologia** que é parte essencial de todas as organizações e conclui-se que a escola não possui uma tecnologia que facilite o dia a dia da comunidade escolar. Quanto ao **tamanho**, considera-se que a escola seja grande, comparativamente a outras no município, já que tem cerca de 80 membros. Quanto ao **sistema cognitivo**, identificou-se que a escola é

mista, isto é, possui um sistema cognitivo funcional já que o interesse dominante é o controle e também sistema cognitivo político já que preza o social, que foi identificada na fala de uma das entrevistadas após demonstrar preocupação com os alunos da escola. O **espaço** na escola também foi analisado e de modo geral pode ser caracterizado como socioafastador já que mantêm as pessoas separadas, apesar de haver também espaços socioaproximadores como a sala dos professores por exemplo. O **tempo** foi também analisado e descrito na pesquisa e deduziu-se que na escola o tempo é serial, linear ou sequencial, o qual prevalece em enclaves burocráticos, à semelhança dos espaços econômicos. Através dessa análise, foi possível concluir que, mesmo com tantas regras, mesmo com hierarquia significativa, mesmo com predomínio de tempo serial e espaços socioafastadores, muitas pessoas conseguem, segundo dizem, realizar-se e serem felizes com seu trabalho. Isso ocorre apesar da tensão entre a racionalidade instrumental e a substantiva, conforme se viu nos casos relatados.

A fim de atender o segundo objetivo específico que consiste em **identificar e descrever as características da cultura organizacional (Perspectiva Integradora, Perspectiva Diferenciadora e Perspectiva Fragmentadora) da escola**, foi feita uma pesquisa bibliográfica com vários dos textos dos autores (MEYERSON; MARTIN, 1987; FROST *et al*, 1991; MARTIN, 1992; TORRES, 2008a; TORRES, 2008b) que proporcionaram uma visão abrangente sobre a cultura organizacional já que resumiram nessas três perspectivas o que muitos autores de cultura já haviam feito. Através desse estudo foi possível identificar mais algumas características a serem analisadas na escola que gerou a categoria 7. Cultura organizacional dentro da qual foi analisado: Orientação para o consenso; Relação entre manifestações de cultura e Orientação para ambiguidade. Após pesquisa na escola através das entrevistas, documentos e também da observação participante pude verificar características de todas as perspectivas de cultura organizacional e não poderia chegar a simplificação de escolher apenas uma como forma de manifestação na escola. Contudo, elegi a perspectiva diferenciadora como dominante entre elas devido ao fato de haver subgrupos dentro da organização que pensam de forma diferente à da direção e nem sempre seguem suas ordens.

Feito isso, parti para o terceiro objetivo específico de **identificar e descrever as tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva considerando-se tanto características dos principais enclaves quanto da cultura organizacional**, entretanto, ressalta-se que,

em meio às análises, muitas tensões foram identificadas e interpretadas utilizando-se da metodologia reflexiva de Alvesson e Sköldberg (2009),

entre elas, a tensão entre a atualização humana e as tarefas pesadas a que os membros são submetidos, as regras impostas, a remuneração, a falta de participação na gestão, os alunos indisciplinados, o clima organizacional, os baixos salários e o fator político partidário dentro da organização; a tensão entre a sobrevivência econômica e vida substantiva; a tensão entre a expectativa de acertar e o desapontamento por não alcançar resultados na educação; tensão entre aquilo que lhes são impostos e aquilo que acreditam estar certo, já que muitas não cumprem as regras da organização escolar; a ausência de consenso, entre outras.

Nesta fase da pesquisa, que diz respeito ao terceiro objetivo específico foram elencadas as tensões que mais se destacaram fazendo-me referência às teorias inicialmente escolhidas quais sejam: Teoria da delimitação de sistemas sociais de Guerreiro Ramos (Economia, Isonomia e Fenonomia), e as três perspectivas de cultura organizacional (Integradora, Diferenciadora, Fragmentadora) juntamente com a ideia de tensão exposta também por Guerreiro Ramos em seu livro *Administração e contexto Brasileiro* de 1983, dando destaque para a mudança que ocorreu em agosto de 2014 no sistema educacional do CIEP e na ausência de consenso, característica da cultura diferenciadora e causadora de muitas tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva dentro das organizações.

Buscou-se ainda, fazer uma correlação entre as teorias utilizadas de forma a mostrar porque foram tão importantes para a compreensão do objeto de estudo dessa pesquisa.

Desta forma, analisando cada característica uma a uma e interpretando as tensões através dos quatro níveis de interpretação de Alvesson e Sköldberg (2009), consegui obter a resposta de minha inquietação inicial: *Quais são e como ocorrem as tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva, considerando-se como base, por um lado, as características dos principais enclaves da teoria da delimitação de sistemas sociais de Guerreiro Ramos (Economia, Isonomia e Fenonomia) e, por outro, as características das três perspectivas de cultura organizacional (Integradora, Diferenciadora, Fragmentadora), numa escola que se destaca pelo objetivo de obter a educação integral?* e atingir o objetivo geral desta pesquisa.

5.1 SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

A presente pesquisa teve como objetivo contribuir para o campo de estudo baseado nas racionalidades instrumental e substantiva e como ocorrem a tensão entre elas nas organizações. Com vistas a colaborar para a evolução dos estudos, indico algumas sugestões de pesquisas futuras baseando-me neste estudo e outros da área de concentração:

- a) Estudo comparativo entre escolas públicas e particulares que trabalhem no mesmo sistema integral do CIEP para verificar se as mesmas tensões ocorrem também no ambiente onde o controle é exercido pelo setor privado;
- b) Estudo comparativo entre escolas públicas que possuam o Programa Mais Educação e escolas públicas de ensino regular de quatro horas diárias;
- c) Verificar como são administradas essas tensões no contexto escolar pelos gestores;
- d) Verificar e analisar as consequências que a tensão acarreta na gestão;
- e) Utilização de outros métodos de coleta de dados como o grupo focal ou até mesmo uma etnografia de longo prazo para compreender a tensão com mais profundidade;
- f) Utilizar outras características e relações teóricas para identificar de outros ângulos as tensões existentes tanto em organizações públicas quanto privadas.

6 REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, A. F. **Metodologia científica e educação**. Florianópolis: Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ALVESSON, M.; SKÖLDBERG, K. **Reflexive methodology**. New Vistas for Qualitative Research. Second Edition. London: Sage Publications, 2009.

ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ. Portal oficial da prefeitura de Balneário Camboriú. Disponível em: < <http://www.balneariocamboriu.sc.gov.br>>. Acesso em 11 de Abril 2014.

BOEIRA, S. L. **Interpretação e resumo didático**. (s/d).

BOMENY, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012. Editora UFPR.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

_____. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Institucionaliza o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de Junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF, 2007.

_____. **Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007.

BRASIL ESCOLA. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/biografia/darci-ribeiro.htm>> Acesso em 23 Junho 2014.

BUARQUE, C. **A Revolução Republicana na Educação:** Ensino de qualidade para todos. Fundação Santillana. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, 20(46), 249-259, 2010.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 147-174, julho, 2003.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Disponível em <<http://educacaointegral.org.br/conceito/>> Acesso em 26 Maio 2014.

CERVO, A. L; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAGAS, M. A. M.; SILVA, R. J. V; SOUZA, S. C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

CARTA ENVIADA AO FUNDEB. Documentos do Centro Integrado Rodesindo Pavan. CIEP Balneário Camboriú. Anexo B.

CUPANI, A. A tecnologia como problema filosófico: três enfoques. **Scientiæ zudia**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 493-518, 2004.

DOMINGUES, I.; NEVES, J. P. **Tecnologia, gestão da qualidade e dos recursos humanos:** análise sociológica. Edições Ecopy, 1958.

DORNELES, S. B.; DELLAGNELO, E. Autogestão e racionalidade substantiva: a Bruscor – Ind. e Comércio de cordas e cadarços Ltda. em Análise. **XXVII EnANPAD**, Atibaia, 2003.

ESTADO DE SANTA CATARINA PREFEITURA DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ EDITAL PROCESSO SELETIVO SED/005/2014 <http://www.balneariocamboriu.sc.gov.br/imprensa/noticia.cfm?codigo=10855>.

FARIA, L. **CIEP: A utopia possível**. Educação hoje e amanhã. São Paulo: Livros do Tatu, 1991.

FERNANDES, R. **Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007, 26 p.

FREIRE, P. **Pedagogia dos oprimidos**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FROTA, A. P. R. A. **Gestão escolar e culturas docentes**. O Público e o Privado em Análise. Tese de Doutorado Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, 2011.

FROST, P. J.; MOORE, L. F.; LOUIS, M. R.; LUNDBERG, C.C.; MARTIN, J. **Reframing organizational culture**. Newbury Park, CA: Sage. pp. 243-53, 1991.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GODOY, S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOY, C.; BANDEIRA-DE-MELO, R.; SILVA, A. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GUERREIRO RAMOS, A. **A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

_____. **Administração e contexto brasileiro: esboço de uma teoria geral da administração**. Rio de Janeiro (RJ): FGV, 1983, 2ed.

HENZ, C. I. Paulo Freire e a educação integral. Cinco dimensões para (re) humanizar a educação. In: MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em 02 Abr. 2014.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LACERDA, M. P. Apresentação. In: MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

LEAL, J. V. **Análise da dinâmica entre racionalidades instrumental e substantiva na prática organizacional: um estudo de caso no clube de xadrez de Florianópolis**. UFSC, Florianópolis, 2013.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa mais educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Editora UFPR

LOPES, N. **O que é o projeto político-pedagógico (PPP)**. Disponível em <<http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/projeto-politico-pedagogico-ppp-pratica-610995.shtml>>. Acesso em: 17 Dez. 2014

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

MARTIN, J. **Cultures in organizations: three perspectives**. Oxford University Press, 1992.

MARTIN, J.; FROST, P. J.; O'NEILL. Organizational culture: beyond struggles for intellectual dominance. Research Paper No. 1864. Stanford, 2004.

MARTINS, G. A. THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MENDONÇA, M. P. C; LOBATO, I. M; FARIA, C. B. R. Educação integral e os espaços educativos: um diálogo necessário. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 42-52, maio/ago., 2013.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública)** (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

Disponível em <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=83>> Acesso em 30 Maio 2014.

MORGAN, G. Paradigmas, Metáforas e Resolução de Quebra-cabeças na Teoria das Organizações. **RAE**, Revista de Administração de Empresas, vol. 45, n. 1, jan-mar., 2005.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. Cortez Editora, 2003.

MEC. **Plano de desenvolvimento da educação (PDE)**: razões, princípios e programas. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em 01 mar. 2014.

MEC. Programa Mais Educação - Passo a passo disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf> Acesso em 01 mar. 2014.

MEMÓRIA, T. C. **Programa especial de educação**. Disponível em <http://www.fundar.org.br/darcy_educa_ciep-gp_progespecial.htm> Acesso em 26 de Jun. 2014.

MEYERSON, D.; MARTIN, J. Cultural change: an integration of three different views. **Journal of Management Studies**. 24:6 November 1987.

MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 2º sem. 1996.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: _____. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote: IIE, 1992. p. 13-43.

OLIVEIRA, J.B.A. **Repensando a educação brasileira**: o que fazer para transformar nossas escolas. São Paulo: Atlas, 2015.

PIZZA JÚNIOR, W. Razão substantiva. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro 28(2) p.7-14, abr/jun, 1994.

SAN'ANNA, R. Projeto alunos residentes. Uma alternativa para a inclusão social através da formação socioeducativa nos CIEPs do Rio de

Janeiro (RJ). In: MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTA CATARINA. PPP. **Projeto Político Pedagógico**. CIEP – Centro Integrado de Educação Pública Rodesindo Pavan. Estado de Santa Catarina, Prefeitura Municipal de Balneário Camboriú. Secretaria da Educação, 2013.

SANTA CATARINA. Leis Municipais. **Decreto nº 6895, de 29 de janeiro de 2013. Lei nº 1069/1991** Disponível em <<https://www.leismunicipais.com.br/a/sc/b/balneario-camboriu/lei-ordinaria/2001/208/2084/lei-ordinaria-n-2084-2001-dispoe-sobre-o-estatuto-e-o-plano-de-carreira-do-pessoal-do-magisterio-publico-do-municipio-de-balneario-camboriu-revoga-as-leis-n-s-1050-91-1-108-91-1-457-95-1-514-95-1-518-95-1-821-98-e-o-artigo-1-da-lei-n-1886-99-e-da-outras-providencias.html>>

SERVA, M. A racionalidade substantiva demonstrada na prática administrativa. **RAE- Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 37, n. 2, p. 18-30, Abr./Jun. 1997.

SEB/MEC. Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em Jornada ampliada: Como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem. **Série Mais Educação**, 2011.

SCHEIN, E. ‘What is culture?’, In: FROST, P. J.; MOORE, L. F.; LOUIS, M. R.; LUNDBERG, C. C.; MARTIN, J. **Reframing Organizational Culture**. Newbury Park, CA: Sage. pp. 243-53, 1991.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SIQUEIRA, G. M. V. **Tensão entre as racionalidades substantiva e instrumental na gestão de ecolivas [dissertação]: novas fronteiras com campo de estudos**. UFSC, Florianópolis, 2013.

TEIXEIRA, L. H. G. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. Campinas: UMEESP. ANPAE, 2002.

TITTON, M. B. P. Caminhos da Educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 295-300, jul./set. 2012. Editora UFPR.

TORRES, L. L. A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. **Revista Portuguesa de Educação**, 21(1), pp. 59-81, 2008a.

TORRES, L.L. Cultura das organizações: enfoques dominantes, tendências internacionais e novas propostas analíticas. In: BIB. **Revista de Informação Bibliográfica em ciências sociais**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, n. 66. São Paulo: ANPOCS. Editora Hucitec, 2008b.

TORRES, L.L. **Cultura organizacional em contexto educativo**. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária. Braga, CIED. Universidade do Minho, 2004.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

http://www.guiadedireitos.org/index.php?option=com_content&view=article&id=1062&Itemid=280

APÊNDICE I – Observação de Campo – Um pouco do vivido

Minha experiência na escola foi única. Durante os seis meses da pesquisa, tive a oportunidade de conhecer um pouco da *rotina escolar*, participar de algumas atividades como parte integrante da equipe e fazer grandes amizades.

Foram seis meses de muito aprendizado em que pude também conhecer a mim mesma. Todos os dias eu chegava na escola por volta das 13:30 horas, alguns dias mais outros dias menos, dependendo da disponibilidade que tinha, mas não faltei nenhum um dia que me comprometi, isto é, todas as segundas, terças e quintas eu estava na escola para coleta de dados. Quando chegava, ficava na sala da supervisão vendo como era a o dia a dia de toda a escola e via uma grande agitação e inúmeras demandas a serem atendidas.

Falta de professores, troca de horários, relatórios a serem entregues, orientação aos professores, atendimentos aos alunos, reuniões, atendimento ao telefone, acidentes que ocorrem eventualmente, entre outras situações faziam parte do corre corre em que a escola passa todos os dias.

Não havia um minuto em que eu via a escola na mais perfeita harmonia, funcionando perfeitamente, todos os dias tinha coisas novas para serem resolvidas. A supervisora chegou a chamar a escola de “organismo vivo” já que está sempre mudando e nunca para.

Assim, vou aqui expor alguns dos principais momentos que vivenciei na escola que marcaram essa observação que fiz no segundo semestre de 2014.

Na primeira semana de pesquisa, cheguei na escola e fui convidada, juntamente com algumas professoras, a levar as crianças no Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú (IFC - Camboriú), mais conhecido como colégio Agrícola. A *visita técnica* teve como objetivo mostrar a natureza para os alunos de terceiro ano, incluindo animais e horta. Saímos as 14:00 e retornamos as 16:30.

O passeio foi muito divertido, e eu fiquei como professora ajudante, ajudava a guiar os alunos, a organizar a fila, a pedir silêncio e explicar sobre alguns animais no caso de dúvidas. Nunca tinha tido uma experiência como essa, ainda mais com crianças tão pequenas mas gostei muito do aprendizado que tive. As professoras regentes das turmas foram muito atenciosas com todas as crianças, mas também chamam a atenção quando tem que chamar para educar e mostrar o melhor caminho.

O transporte foi feito de ônibus escolar e a atenção era redobrada para que nenhum acidente acontecesse. Todos os alunos gostaram muito do passeio e quando voltamos à escola já era hora de ir embora.

Algumas fotos desse passeio podem ser vistas no apêndice II.

Outro fato marcante foi a minha vivência na *sala dos professores*. No início da observação eu ficava na sala dos professores na hora do recreio da tarde e foi lá que comecei meu primeiro contato com os professores para então mais tarde fazer todas as entrevistas semiestruturadas. Ali pude presenciar muitos momentos deles em que eram feitas brincadeiras mas que também eram tratados assuntos mais sérios e profissionais. Ouvi muitas reclamações sobre os alunos, sobre o novo sistema do CIEP e também assuntos da vida pessoal de cada professor e funcionários.

O espaço da sala dos professores é pequeno, uma sala e um banheiro. Na sala há uma geladeira, escaninho, um computador e o café fica servido o dia todo para as professoras e funcionários que tiram horários diferenciados de descanso. Foi na sala dos professores que comecei a despertar meus primeiros insights quanto o relacionamento interpessoal e também às regras que têm que ser cumpridas na escola. Foi uma ótima experiência pois muitas vezes me senti parte integrante da equipe já que estava no mesmo lugar que eles. Contudo, minha observação neste espaço foi bloqueada pela solicitação de algum professor para que estagiários não mais permanecem naquela sala pois tirava a privacidade de muitos e que muitos assuntos não poderiam ser tratados na nossa frente. Nesta hora percebi o quanto um pesquisador pode influenciar o campo de estudo e dali por diante fiquei apenas na sala da supervisão.

Houve ainda dias que *participei ativamente como professora* para os alunos do CIEP. O primeiro dia foi quando faltou a professora de artes e a supervisora me colocou como substituta para dar às crianças as atividades programadas. A atividade era dar um desenho para que eles identificassem qual figura aparecia, no caso era a formiga, para então pintarem. Este dia foi muito legal pois tive a chance de vivenciar tudo o que passa uma professora regular, isto é, dei aula, cuidei dos alunos, pedi silêncio, me estressei também e após 1:10 de aula levei as crianças para o refeitório, servi a comida, organizei-os na mesa e depois limpei toda a bagunça que eles tinham feito. O interessante foi que, mesmo não me conhecendo muito bem, as crianças foram muito carinhos comigo, me chamavam de ‘prof’, me abraçavam e me beijavam, mostrando também a carência que possuem.

Notei neste dia que não é fácil ser professora de crianças assim. Fiquei com eles apenas 1:40 minutos e já senti um desgaste emocional por ter que pedir silêncio, acalmar brigas, explicar, falar alto pois todos falam ao mesmo tempo, apartar confusões enfim, tudo o que uma professora faz durante 9 horas todos os dias na escola. Entendi o porquê de ficarem doentes e também de haver tantas reclamações nas entrevistas.

Também houve um dia em que cuidei da aula de recreação ajudando uma professora pois ela estava com duas turmas, o que ocorre quando professores faltam. Neste dia cuidei das crianças no parquinho, pedindo para não correrem, ajudando a organizar o balanço e também evitando conflitos entre os alunos.

Nos outros dois dias em que fiquei com os alunos fui apenas auxiliar um estagiário que estava também substituindo um professor, mas também participei ativamente pois ele também não tinha tanta experiência com crianças. Num dia ficamos com a turma de segundo ano e no outro ficamos com a turma de quinto ano. Comportamentos diferentes e tratamentos diversificados para cada tipo de turma, mas o desgaste é o mesmo apesar de ser compensador.

Como falado durante o trabalho, os professores têm, a cada três meses uma *parada pedagógica*, que são dias para discussão de casos que ocorrem na escola. Tive a chance de participar de um dia desses como participante e não como observadora. Participei da dinâmica, ajudei a pensar no estudo de caso dado para reflexão e também ganhei lembrancinha da supervisão como parte da equipe. Neste dia fui tratada como todos e nada foi deixado de ser falado por constrangimento quanto à minha presença no ambiente. Gostei muito de participar dessa atividade pois fortaleceu meus laços com todos os professores já que desde o começo eu tentei me aproximar ao máximo e aproveitar todas as ocasiões para este relacionamento ocorrer.

No final de novembro, cheguei na escola por volta das 14 horas e me deparei com uma imagem surpreendente. Muitas *pessoas estavam acampadas* na frente da escola para efetuar a matrícula para 2015. O que me deixou mais chocada é que aquele dia era quinta-feira e a matrícula seria efetuada apenas na próxima segunda-feira. As pessoas estavam na frente da escola dia e noite para garantirem vagas para o primeiro ano aos seus filhos, e segundo a secretária da escola todo ano é assim. A fila mostra o quanto as pessoas têm que passar para poder matricular seus filhos numa escola como é o CIEP que é visto como uma escola de qualidade, mas ao mesmo tempo é um descaso por parte

do governo com a população, que tem que acampar nas calçadas para garantirem a educação integral das crianças.

Posso resumir a vivência no CIEP com uma palavra: **APRENDIZADO**. Essa pesquisa me fez sair de uma zona de conforto, de lugares, de teorias, de grupo de pessoas, de experiências. Neste local convivi com pessoas simples, com pessoas guerreiras, com pessoas generosas e aprendi, aprendi muito, inclusive a ser um ser humano melhor.

APÊNDICE II – Fotos do campo de estudo

ANEXO A – Autorização para a pesquisa

ESTADO DE SANTA CATARINA
PREFEITURA MUNICIPAL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GABINETE

Balneário Camboriú, 02 de Abril de 2014

AUTORIZAÇÃO

O Departamento Técnico-Pedagógico autoriza a **mestranda** **CHRISTIANE FERREIRA BELLUCCI**, de Balneário Camboriú a realizar pesquisa no Mais Educação do CIEP escola da Rede Municipal de Balneário Camboriú. A gestora da unidade CIEP, Srta. Ana Lúcia Fagundes Terres já está ciente desta pesquisa.

Atenciosamente,

Sirlei Soares

Diretora Departamento Técnico-Pedagógico

Sirlei Soares
Diretora do Departamento
Técnico - Pedagógico
Portaria nº 19038/2013

ANEXO B – Crachá estagiária CIEP

ANEXO C – CARTA ENVIADA AO FUNDEB

Balneário Camboriu, 10 de Julho de 2014.

Prezados conselhos do FUNDEB

Com nossos cordiais cumprimentos, gostaríamos de solicitar ao Conselho Municipal do FUNDEB atenção especial às considerações elencadas abaixo acerca da história, organização, funcionamento e, principalmente, importância do trabalho pedagógico realizado pelo CIEP “Rodesindo Pavan”. O presente relato objetiva um melhor entendimento da dinâmica de nossa Escola, conseqüentemente, uma melhor avaliação do nosso trabalho e reconsideração do posicionamento deste Conselho diante da necessidade por nós defendida de continuidade do modelo de atendimento ofertado.

Antes de tudo, queremos parabenizar e apoiar o Conselho do FUNDEB pela iniciativa de verificar e reorganizar o quadro de profissionais da educação em cada escola, coibindo desvios de funções, “cabides de emprego” ou outras situações que tanto prejudicam a valorização de nossa classe. Sabemos da importância dessa ação para corrigir abusos que porventura estejam acontecendo. Entretanto, apresentamos este documento para sensibilizarmos os prezados conselheiros frente à situação hoje vivenciada no CIEP, na qual vemos um projeto que defendemos e acreditamos ameaçado por motivos que não entendemos e não aceitamos. Nossa solicitação fundamenta-se no prejuízo que a diminuição do quadro de professores trará para nossa proposta pedagógica e, principalmente, para nossos alunos.

Em reunião pedagógica realizada no dia 30/05/2014, fomos informados pela Sra. Ana Lúcia Terres, diretora do CIEP, que devido a denúncias, o Conselho do FUNDEB fez alguns questionamentos sobre o quadro de professores e que a equipe diretiva da Escola encaminharia as devidas explicações. Segundo o documento apresentado na ocasião, os questionamentos referiam-se a quatro aspectos: excesso de professores regentes; excesso de professores nas salas de multimeios (sala de Visomotor com carga horária a mais de 60 horas); excesso de orientadoras educacionais para a quantidade de alunos e, por último, coordenação do Programa Mais Educação.

Posteriormente, em cartaz afixado na sala dos professores, fomos surpreendidos por uma convocação para uma reunião extraordinária após o horário de expediente, sem que soubéssemos o assunto a ser tratado, fato que gerou especulação, angústia e dúvidas a todos nós. A reunião aconteceu no dia 03.07.2014 e a informação repassada pela diretora Ana “caiu como uma bomba”, decepcionando e afligindo a

todos. A diretora nos repassou que o Conselho do FUNDEB aceitou apenas as justificativas apresentadas sobre três dos pontos questionados: sala de Visomotor; quantidade de orientadoras educacionais e coordenação do Programa Mais Educação. Colocou que o Conselho não aceitou as explicações referentes aos professores regentes e que, por isso, teremos que mudar a forma de atendimento aos nossos alunos já a partir do próximo semestre. Então, apresentou o novo quadro de regentes das turmas e divulgou os nomes dos professores que deverão ser encaminhados para outras escolas, situação que causou grande comoção, descontentamento e revolta. Diante de tudo isso, deliberamos formar uma comissão para buscarmos maiores esclarecimentos, marcando uma reunião e apresentando ao Conselho, pessoalmente e por escrito, nossas considerações sobre o assunto.

Indignados pela situação de angustia causada por essas mudanças inesperadas, absurdas e incompreensíveis considerando o estágio do ano letivo em que nos encontramos, vimos solicitar que analisem o presente documento e, com bom senso, repensem as orientações e/ou determinações a respeito da diminuição do quadro de professores regentes de nossa Escola.

Fundado em 1991, o CIEP completa 23 anos no próximo dia 20 de julho. Sua inauguração foi considerada uma grande inovação, não apenas por ser a primeira escola de tempo integral no Estado, mas por apresentar uma proposta pedagógica diferenciada. A escola, a creche e o posto de saúde compunham um complexo no qual a criança receberia nos diversos aspectos do seu desenvolvimento.

Na Escola, além das aulas regulares, os alunos frequentam salas ambientes (Multimeios), espaços diversificados, pensados e equipados para funcionarem como complementação ao ensino regular. Os professores regulares e os das salas de Multimeios trabalhariam em parceria para a formação integral dos alunos. Assim, o acompanhamento dos professores regulares às suas respectivas turmas é algo inerente à proposta desse modelo de escola integral e, apenas de todos esses anos passados, não temos em nosso Município outra escola que ofereça esse tipo de atendimento aos alunos. Assim, o acompanhamento dos professores regulares às suas respectivas turmas é algo inerente à proposta desse modelo de escola integral e, apesar de todos esses anos passados, não temos em nosso Município outra escola que ofereça esse tipo de atendimento aos alunos. Não seria mais natural e óbvio querer um atendimento como esse para mais alunos ao invés de tirar dos que já têm essa possibilidade?

No decorrer dos anos, o CIEP conquistou seu espaço no cenário educacional recebendo visitas de equipe de outros municípios de Santa Catarina, de outros estados brasileiros e, até mesmo, do exterior (Cuba), curiosas pela inovação do trabalho. A Escola consolidou sua proposta não apenas por ofertar atendimento de 9 horas para filhos de famílias trabalhadoras, mas, principalmente, pela qualidade da educação desenvolvida, que considera a formação do aluno em suas diversas dimensões.

Nos primeiros tempos do CIEP, contava-se com o atendimento não apenas dos profissionais diretamente envolvidos com o processo ensino-aprendizagem (professores, serviço de orientação, supervisão, administração), mas também, com o apoio de assistente social, psicóloga, fonoaudióloga, agente de saúde e, inclusive, médico e dentista que vinham periodicamente ver as crianças. Não vamos entrar no mérito do paternalismo ou não paternalismo. O fato é que um atendimento integral abrange diversos aspectos do desenvolvimento infantil, diferentemente de uma escola regular. Aos poucos, fomos perdendo o suporte de todos esses profissionais, porém, as demandas continuam bem presentes como ônus para os educadores que se desdobram para além do que é considerada sua função e tenham da melhor forma possível suprir todas as necessidades sugeridas no cotidiano da escola integral. Se em uma escola regular essas demandas interferem no processo ensino-aprendizagem, imaginem em uma onde as crianças passam grande parte do dia aos cuidados dessa escola. Como os professores regentes poderão dar conta de atender a tantos aspectos se estiverem com uma turma diferente com cada período? Os professores de Multimeios com uma ou duas aulas semanais com cada turma não têm como atender de forma efetiva as particularidades dos alunos.

Infelizmente, uma escola diferenciada como a nossa não é avaliada por sua importância educativa e social, mas pelos gastos que representa. Por ser considerada onerosa, por mais de uma vez já sofremos as consequências das tentativas de reduzir custos com ações de diminuição do quadro de profissionais, mudanças na organização das turmas, supressão de horas extras... Já vivenciamos situações como a que se propõe para o próximo semestre letivo e podemos afirmar que os maiores prejudicados, com toda a certeza, sempre serão os alunos. É uma economia sustentada pelo desgaste físico e emocional dos educadores, pela desconsideração à proposta pedagógica da Escola, pelo prejuízo no processo ensino-aprendizagem e, por conseguinte, na formação integral de nossos alunos.

Não apresentamos este documento no intuito de manter conveniências pessoais. Nossa luta e nossa mobilização existem para defender a proposta pedagógica na qual acreditamos para a escola integral e para defender o interesse de nossos alunos e da comunidade. Acreditamos que a escola integral existe não para que tenhamos mais tempo para fazer mais do mesmo que já se faz em outras escolas, mas para fazer a diferença na formação de nossos alunos. É sobre essa diferença que explanaremos a seguir.

Na maioria das escolas de período integral que temos conhecimento, os alunos ficam em um período em sala regular e no outro turno optam em particular de outras atividades pelas quais tenham interesse. Então, nessas escolas não são todos que participam de tudo e nem são turmas completas de 25 a 30 alunos trocando de sala de hora em hora. Em muitas delas, inclusive em uma aqui do nosso Município, somente alguns alunos participam das atividades extraclasse oferecidas no contra turno e não ficam no horário do almoço na escola. Cada professor preocupa-se apenas com a sua área do conhecimento e, em geral, não há integração entre os diferentes professores e atividades desenvolvidas.

O diferencial do CIEP em relação às outras escolas não reside apenas no fato de que os alunos passam 9 horas diárias corridas por lá, incluindo a hora do almoço. O diferencial é que todos os momentos vivenciados por eles no CIEP são considerados como partes importantes da sua formação e, os agentes articuladores/mediadores de tudo o que acontece com as turmas no cotidiano da Escola são os professores, especialmente os professores regentes que os acompanham pelos diferentes espaços. Com base nessa premissa, as horas de almoço e dos lanches, por exemplo, não são tão somente horas de comer, mas um momento muito rico de aprendizagem pessoal e social (hábitos alimentares, importância dos diferentes alimentos, higiene, socialização...). Se o professor que acompanha a turma tem como fazer muito pelos alunos na hora de comer, imaginem então participando com eles da variedade e riqueza de espaços e possibilidades que as salas de Multimeios oferecem.

Sem o acompanhamento dos professores regentes, o ensino ficará totalmente fragmentado, pois eles, em parceria com os professores das salas de Multimeios, são responsáveis por promover a interdisciplinaridade, ou seja, estabelecer as conexões entre as diferentes áreas do conhecimento exploradas na sala regular e as atividades desenvolvidas nas salas ambientes. Além disso, ao acompanhar os alunos durante todo o dia, os professores regentes têm a possibilidade de

observá-los em diversos espaços de interação, ampliando seu conhecimento em relação a eles a às perspectivas de auxiliá-los a superar as dificuldades de aprendizagem e/ou outros problemas que estejam enfrentando.

Por outro lado, as turmas necessitam de professores que sejam referências para elas durante todo o dia em termos de aprendizagem, organização, orientação, disciplina, vínculo afetivo, segurança, apoio pedagógico, aulas livres. Sem o acompanhamento dos professores regentes, os alunos, principalmente os menores, estarão sujeitos a acidentes, agressões e até mesmo algum tipo de abuso por parte de outros alunos. É bastante complicado para os professores de Multimeios ter que realizar todos os deslocamentos de turmas, encaminhá-los aos banheiros nas trocas de sala e ter que organizar a sua sala e os materiais para receber outra turma. Em vários momentos, as turmas acabarão ficando sozinhas e as situações citadas anteriormente são passíveis de ocorrerem, considerando a quantidade de alunos por turma e o grau de agitação e/ou indisciplina de alguns alunos. Casos esses de indisciplina que já são muito graves e que, com certeza, sem o acompanhamento dos professores regentes ficarão insustentáveis.

O professor regente em uma escola de tempo integral necessita dedicação exclusiva a uma turma para que possa qualificar não só o seu trabalho na sala regular, mas também a sua interação os demais colegas professores, outros membros da equipe e da comunidade educativa (pais, familiares ou outros responsáveis pelos alunos). Como os professores regentes e os professores de Multimeios conseguirão estabelecer parceria para desenvolvimento de projetos e atividades como hoje acontece em diversos momentos? Qual será a disponibilidade de horários para atendimento de qualidade aos pais ou responsáveis cuja presença é ainda mais importante do que em uma escola tradicional?

Historicamente, o CIEP recebe alunos encaminhados de outras unidades escolares, pelo Conselho Tutelas e pela Promotoria Pública que chegam com um retrospecto escolar marcado por rótulos, abandono, inúmeras dificuldades de ordem pessoal e familiar. Crianças que foram muitas vezes estigmatizadas e repudiadas em outras escolas e que, o CIEP, na maioria dos casos, consegue promover um verdadeiro resgate pessoal e social, acolhendo-as e incluindo-as. Com o acompanhamento dos professores regulares, temos como observar e dar maior atenção às particularidades das crianças, trabalhando com mais eficácia alguns aspectos preponderantes para sua formação integral, tais como: autoestima, socialização, superação de questões pessoais e familiares que interferem na aprendizagem.

Para agravar os prejuízos de ordem pedagógica, se os professores regentes tiverem duas turmas, os alunos com dificuldades de aprendizagem perderão também o apoio pedagógico orientado pelo seu próprio professor que é quem melhor conhece suas dificuldades, possibilidades e potencialidades. Além disso, se o apoio pedagógico seguir o modelo proposto em outras escolas, os alunos com dificuldades do 1º, 4º e 5ºs anos perderão essa chance extra de se apropriarem do conhecimento.

A mudança no quadro dos professores também inviabilizará os horários quinzenais de reuniões, as quais contribuem para planejamento conjunto, troca de ideias, reflexão e busca de soluções para questões do cotidiano escolar. Quando for necessário substituir professores, em caso de falta, também será bem mais complicado do que atualmente.

Por todos os argumentos expostos, acreditamos que ficou bastante claro que uma mudança como essa trará perdas incalculáveis para a proposta pedagógica da Escola, para nossos alunos e para nós educadores.

Quanto ao "benefício" de ordem financeira, pensamos que será uma economia mínima, sem sentido e que não compensará diante de tantos prejuízos que tal mudança ocasionará para nossa Escola. Também gostaríamos de ter acesso à fundamentação legal onde consta a proibição ou inviabilidade do formato de atendimento em vigor no CIEP atualmente.

Com a reorganização, cerca de cinco professores serão encaminhados para outras escolas (nesse momento, apenas três). Será mesmo que uma economia mínima como essa valerá o sacrifício de tantos anos de uma proposta pedagógica diferenciada como a do CIEP e o enorme prejuízo na formação de nossas crianças? Temos certeza que não.

Para além de tudo que foi citado, queremos lembrar que, antes de qualquer coisa, nós, educadores e alunos, somos seres humanos com sentimentos, pensamentos, sonhos, ideais, medos. Por mais profissionais que sejamos, não somos máquinas programadas para trabalhar hoje dentro de um sistema e, na semana que vem, de outra forma completamente diferente. Máquinas não criam vínculos. É totalmente inconcebível trocar professores de sete turmas no meio do ano letivo, ignorando-se todos os laços criados e todo o trabalho realizado.

Totalmente desvalorizados. É assim que nos sentimos quando chegam comandos até nós sem que tenhamos chance de questionar, de sugerir, de defender nossas convicções. Queremos ser tratados como profissionais, mas principalmente, como seres humanos.

Mudanças são boas quando bem planejadas, bem executadas e que venham contribuir com o trabalho realizado. Assim, esperamos ansiosamente e vamos lutar por mudanças que favoreçam nossa prática pedagógica como, por exemplo: elaboração e aprovação de uma lei ou normativa que regulamente o funcionamento da escola de período integral contemplando suas especificidades; volta de profissionais que davam suporte ao nosso trabalho (psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social, agente de saúde); pagamento de horas extras para todos que acompanharem o horário de almoço das crianças (como era feito em outros tempos); acompanhamento de mais uma educadora especial para melhor atendimento dos alunos com deficiência; salas melhor equipadas, enfim, diversas melhorias nas nossas condições de trabalho.

Certos de sua consideração, sensibilidade, discernimento e bom senso diante de nossas colocações, agradecemos sua atenção e disponibilidade. Aproveitamos para convidá-los a conhecer pessoalmente nossa realidade atual e nos colocamos à disposição para outros esclarecimentos que sejam necessários. Sem mais para o momento, esperamos que reconsiderem suas orientações deliberando favoravelmente à causa por nós defendida, bem como, nos ajudando a continuar prestando um atendimento de qualidade para nossos alunos.

Atenciosamente,
Educadores do CIEP "Rodesindo Pavan"

ANEXO D – Horários Multimeios e Regulares (Vespertino e Matutino)

HORÁRIO DE MULTIMEIOS MATUTINO

		LAB. CIENC 01 Sonia	BRINQ. 05 Mara	CAP. 06 Anderson	AUDIOV. 07 Ivonete	LUDOT. 08 Natalina	ARTES 09 Roséli	INFORM 11 Alexandre	MENT INV 12 Ana Augusta.	VISOMOT 18 Adriana	RECRE. GIN. Sidnei	EST. COMP. Valdneia
2ª	7.45 Às 8:55	3A		4B	2C	1C	5B		3C	4C(Jaque)	Ed.F.S - 4A (7.45/8.30)	
FEIRA	9:25 Às 10:35	3C		3A	4C	4B(xadrez Jaque)	1C		5B	2C	Ed.F.S - 5A (9.25/10.10)	
	10:35 Às 11:45	5B		1C	4B	4C(xadrez Dayse)			2C	3A	3C	
3ª	7.45 Às 8:55		2C		3C	5B(xadrez Dayse)	4C	3A		1C	Ed.F.S - 4A (7.45/8.30)	4B(6)
FEIRA	9:25 Às 10:35	4B	1C				3C	5B	2C	REUN	4C	3A(6)
	10:35 Às 11:45	4C	3C		5B	2C	3A		1C	REUN	4B	
4ª	7.45 Às 8:55			2C	1C	4C		4B	3A	5B	Ed.F.S - 4A (7.45/8.30)	3C(9)
FEIRA	9:25 Às 10:35		4B	5B	2C			1C		3C	3A	4C(9)
	10:35 Às 11:45		4C		4B	5B		3A	3C	1C	Ed.F.S - 5A (11.00/11.45)	2C(9)
5ª	7.45 Às 8:55	1C	5B	3C		4B	2C	4C		3A	Ed.F.S - 5A (12.45/13.30)	
FEIRA	9:25 Às 10:35	4B		4C	3A	3C		2C		SEC.	5B	1C(12)
	10:35 Às 11:45	3C	2C		4C	3A	4B	ASSIS		SEC.	1C	5B(12)
6ª	7.45 Às 8:55	2C	4B	3A			5B		1C	4C		3C(8)
FEIRA	9:25 Às 10:35		1C	3C			3A	4C	4B	5B		2C(8)
	10:35 Às 11:45	5B	3A	2C			1C	3C	4C	4B		

HORÁRIO DE MULTIMEIOS VESPERTINO

		LAB. CIENC 01 Sonia	BRINQ. 05 Mara	CAP. 06 Anderson	AUDIOV. 07 Ivonete	LUDOT. 08 Natalina	ARTES 09 Roséli	INFORM 11 Alexandre	MENT INV 12 Ana Augusta.	VISOMOT 18 Elisane	RECRE. GIN. Sidnei	EST. COMP. Barbara
2ª	12.45 Às 13:55			4A	1B	2A	1A		2B		3B	5A
FEIRA	13.55 Às 15:05	2A			4A		2B		3B	1B	5A	1A
	15:35 Às 16:45	4A		1B	1A	5A	3B			2A	Ed F.S - 2C (16.00/16.45)	2B
3ª	12.45 Às 13:55	1B	3B		2A	4A		ASSIS	5A	2A	1A	
FEIRA	13.55 Às 15:05				2B	1A	2A	1B	4A	5A	Ed F - 2C (14.20/15.05)	3B
	15:35 Às 16:45	5A	4A			3B	2B	1A		1B	Ed F - 1C (16.00/16.45)	2A
4ª	12.45 Às 13:55		1B	3B	1A	4A		5A	2B	2A	Ed F - 2C (12.45/13.30)	
FEIRA	13.55 Às 15:05		5A	2A	3B	2B		4A	1B	1A	Ed F.S - 1C (14.20/15.05)	
	15:35 Às 16:45		2B	1A	1B	5A		3B	2A		4A	
5ª	12.45 Às 13:55	1A	3B	2B	4A	1B	5A				2A	
FEIRA	13.55 Às 15:05	4A	1A	5A			1B	2A			3B	2B(12)
	15:35 Às 16:45	2B	1B		5A	1A	2A	3B			Ed F.S - 1C (16.00/16.45)	4A(12)
6ª	12.45 Às 13:55	3B	2A	2B			5A	1B	1A	4A		**
FEIRA	13.55 Às 15:05	5A	1A	4A				2B	2A	3B		1B(8)
	15:35 Às 16:45	1B		3B			4A	2A	5A	2B		1A(8)

HORÁRIO DAS REGULARES – MATUTINO

		1ª A Siberi sala 02	2º A Soraya sala 24	2º B sala 03	3ª A Roselei sala 04	4ª A Marcia sala 13	4ºC sala 14	5ª A Giovana sala 15
2ª FEIRA	7:45 às 8:30	Ed.F.(M)						
	8:30 às 8:55							
	855 às 9:25	RECREI O	RECREI O	RECREI O	RECREI O	RECREI O	RECREI O	RECREI O
	9:25 às 10:25							Ed.F.(M) 9:25 às 10:10
	10:25 às 11:45		Ed.F.(M) 11:00 às 11:45					
3ª FEIRA	7:45 às 8:30	Ed.F.(M)	Ética e Cidadani a	Artes			Ed.F.(S) 7:45 às 8:30	
	8:30 às 8:55							
	855 às 9:25	RECREI O	RECREI O	RECREI O	RECREI O	RECREI O	RECREI O	RECREI O
	9:25 às 10:25		Ed.F.(M) 9:25 às 10:10	Artes 9:25 às 9:45				Ed.F.(M) 9:25 às 10:10
	10:10 às 11:45		Artes		Ed.F.(S) 11:00 às 11:45	Ed.F.(S) 10:15 às 11:00		
4ª FEIRA	7:45 às 8:30		Ed.F. (M)	Ed.F.(S) 7:45 às 8:30	Ética e Cidadani a		Artes	
	8:30 às 8:55							
	855 às 9:25	RECREI O	RECREI O	RECREI O	RECREI O	RECREI O	RECREI O	RECREI O
	9:25 às 10:25				Ed.F.(S) 9:25 às 10:10		Artes 9:25 às 9:45	
	10:10 às				Artes			

HORÁRIO DAS REGULARES – VESPERTINO

		1ºB Siberi sala 02	2ºC sala 03	3ºB Roselei sala 04	3ºC sala 14	4º B Marcia sala 13	5ºB Giovana sala 15
2ª FEIRA	12:45 às 14:15						
	14:15 às 15:05						
	15:05 às 15:35	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
	15:35 às 16:00						
	16:00 às 16:45						
3ª FEIRA	12:45 às 14:15	Ed.F.(S) 12:45 às 13:30	Artes			Ed.F.(S) 13:30 às 14:15	
	14:15 às 15:05			Ed.F.(S) 14:20 às 15:05	Artes		
	15:05 às 15:35	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
	15:35 às 16:00				Artes		
	16:00 às 16:45						Ed.F.(S)
4ª FEIRA	12:45 às 14:20		Ed.F.(S) 13:30 às 14:15	Artes			Ed.F.(S) 12:45 às 13:30
	14:20 às 15:05			Ed.F.(S)		Artes 13:30 às 14:15	
	15:05 às 15:35	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
	15:35 às 16:00			Ética e Cidadania		Artes	
	16:00 às 16:45				Ed.F.(S)		
5ª FEIRA	12:45 às 14:20	Ed.F.(S) 12:45 às 13:30				Artes	Ed.F.(S) 13:30 às 14:15

	14:20 às 15:05					Ed.F.	
	15:05 às 15:35	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
	15:35 às 16:00					Ética e Cidadania	
	16:00 às 16:45				Ed.F.(S)		
6ª FEIRA	12:45 às 14:20	Artes	Ed.F.(S) 12:45 às 13:30				
	14:20 às 15:05	Ed.F.				Ed.F.(S) 13:30 às 14:15	
	15:05 às 15:35	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
	15:35 às 16:00	Ética e Cidadania					
	16:00 às 16:45				Ed.F.(S)		