

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: POLÍTICAS E GESTÃO INSTITUCIONAL

A MOTIVAÇÃO EM ORGANIZAÇÕES ISONÔMICAS:
Um estudo na Associação Cultural Sol Nascente – Escola Sarapiquá

ANA LÚCIA DE SOUSA

Florianópolis, fevereiro de 1998.

**A MOTIVAÇÃO EM ORGANIZAÇÕES ISONÔMICAS: UM ESTUDO NA
ASSOCIAÇÃO CULTURAL SOL NASCENTE – ESCOLA SARAPIQUÁ**

ANA LÚCIA DE SOUSA

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Administração (Área de Concentração: Políticas e Gestão Institucional) e aprovada em sua forma final pelo Curso de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina.


Prof. Nelson Colossi, Dr.
Coordenador do CPGA/UFSC

Apresentada à Comissão Examinadora integrada pelos professores:


Prof. José Carlos Zanelli, Dr.
Orientador


Prof. Francisco Gabriel Heidemann, PhD.
Membro


Prof. José Baus, Dr.
Membro

*Para Paulo, Cecília e Lucas,
pessoas mais importantes da minha vida.*

Para todos os participantes da Escola Sarapiquá

“Nunca duvide da capacidade de um pequeno grupo de dedicados cidadãos para mudar os rumos do planeta. Na verdade, eles são a única esperança de que isso possa ocorrer.”

Margareth Mead

Agradecimentos

Ao concluir este trabalho, muitas pessoas são lembradas porque estiveram presentes durante o processo de sua construção, de alguma forma contribuindo para que o mesmo pudesse ter sido concretizado. De modo especial e com todo carinho, agradeço:

- Ao Professor Doutor José Carlos Zanelli, meu orientador nesta pesquisa, por toda ajuda que soube dar e, principalmente, por ter se constituído, mais uma vez, em um grande modelo de profissional e ser humano.

- Ao Professor Doutor Francisco Gabriel Heidemann, pelas longas e importantes conversas e por todo apoio e incentivo ao longo desses anos no curso de Mestrado.

- Ao Professor Doutor José Baus, pela disponibilidade em participar como examinador deste trabalho e por suas valiosas contribuições.

- Aos demais professores que tive durante o curso de Mestrado em Administração que me forneceram tantas e tão importantes informações, sobretudo ao Professor Doutor João Benjamin da Cruz Júnior, a quem devo muitas das inquietações que me levaram a iniciar este trabalho.

- Ao Professor Doutor Nelson Colossi, coordenador do curso de pós-graduação em Administração, pelo incentivo e confiança em mim depositada.

- Aos funcionários do curso de pós-graduação em Administração, especialmente à Sílvia, Márcio, Marilda, Graziela e Sandra, por toda atenção dispensada.

- Ao CNPq, pelo apoio financeiro para realização deste trabalho.

- À grande amiga Nara, sempre presente com sua alegria, incentivando e ajudando para que este trabalho chegasse ao seu final.

- Aos amigos conquistados durante o Mestrado, sobretudo aos que iniciaram o curso juntos, em 1995: Ana, Elenice, Cláudia, André, Emil, Éverton, Vicente e Ariston.

- A todo pessoal da Escola Sarapiquá que contribuiu, com disponibilidade e presteza, para que a pesquisa fosse realizada.

- Aos meus pais e irmãos, sempre presentes e sempre importantes.

- Aos meus sogros, cunhadas e cunhados pelo imenso apoio e incentivo.

- A Deus e Nossa Senhora, a quem tantas vezes recorri, obrigada.

Sumário

Agradecimentos	v
Sumário	vii
Resumo	x
Abstract	xii
1- Introdução	1
1.1- Tema e problema da pesquisa	1
1.2- Objetivos	7
1.3- Justificativa	8
1.4- Estrutura da dissertação	9
2- Fundamentação teórico-empírica	10
2.1- A sociedade centrada no mercado	10
2.1.1- A transmutação de antigos conceitos: a natureza humana e a razão	13
2.1.2- Finalizando...	30
2.2- Organizações burocráticas e organizações isonômicas	32
2.3- A motivação humana e a motivação para o trabalho	48
2.3.1- A motivação humana	48
2.3.2- A motivação para o trabalho	54

2.3.3- O modelo relacional de motivação de J. Nuttin	63
2.3.4- Em síntese...	76
3- Método	78
3.1- Perguntas de pesquisa	80
3.2- Delineamento da pesquisa	82
3.2.1- Critérios para seleção da organização a ser pesquisada	84
3.2.2- A organização selecionada: a <i>Associação Cultural Sol Nascente – Escola Sarapiquá</i>	85
3.3- Procedimentos de coleta e análise das informações	87
3.3.1- Os documentos	87
3.3.2- As observações	88
3.3.3- As entrevistas	91
4- A organização pesquisada	100
4.1- Breve histórico da Associação Cultural Sol Nascente – Escola Sarapiquá	100
4.2- A Associação Cultural Sol Nascente – Escola Sarapiquá atualmente	106
5- Apresentação dos conteúdos das entrevistas	120
I- Ambiente percebido / auto-conceito	120
II- Ambiente concebido	138
III- Objeto-meta	143
6- Discussão	155

7- Considerações finais	168
8- Referências bibliográficas	172

Resumo

De acordo com a teoria da delimitação dos sistemas sociais de Alberto Guerreiro Ramos, o mercado e suas organizações burocráticas estariam delimitados e restritos a um dos vários enclaves sociais existentes, sem que seus valores se constituíssem como ordenadores dos demais níveis da vida humana associada. Assim, haveria espaço para outras formas organizacionais, como as isonomias, por exemplo. Na verdade, estes outros espaços sempre existiram na realidade concreta porém, com o advento da *sociedade centrada no mercado*, eles passaram a ser “colonizados” pelos valores e pela racionalidade próprios deste sistema.

Assim sendo, a proposta do presente trabalho foi de estudar uma organização que se aproximasse do modelo de isonomia estabelecido por Guerreiro Ramos, presumindo-se que, além das diferenças que esta organização teria em termos de estrutura, objetivos e padrões de interação social, também a relação indivíduo-trabalho configurar-se-ia diferentemente daquela que é encontrada nas burocracias. Buscando, portanto, investigar a motivação para o trabalho dos membros de tal organização, adotou-se o *modelo relacional da motivação humana* desenvolvido por Joseph Nuttin, segundo o qual o processo motivacional é sempre fruto da interação indivíduo-ambiente, de tal forma que é a partir de sua percepção do contexto no qual está inserido que o indivíduo estabelecerá as metas que irão orientar suas ações, entendendo ainda que estas metas possuem relação com aquilo que ele idealiza para este ambiente.

Utilizando a abordagem qualitativa para o estudo de caso, foram realizadas observações, análise de documentos e entrevistas, a fim de se poder compreender a problemática levantada, a partir da visão dos próprios envolvidos. Constatou-se que, pelo fato de não possuir uma hierarquia tão rígida quanto as tradicionais burocracias, por orientar-se

predominantemente pela racionalidade substantiva em suas práticas administrativas, por buscar a todo momento que o trabalho desenvolvido seja coerente com os valores e os ideais de homem e mundo defendidos, a organização pesquisada – uma escola infantil e de 1º grau localizada em Florianópolis – proporciona que seus membros participem do planejamento e avaliação de suas atividades, não apenas de sua execução, além de permitir-lhes o envolvimento com os trabalhos desenvolvidos pela escola como um todo. Assim, os indivíduos percebem-se como tendo uma importância muito grande dentro do projeto da organização, o que os leva a ter uma auto-imagem bastante positiva que acaba refletindo na sua motivação para o trabalho.

Desse modo, as informações obtidas forneceram indícios claros para que se confirmasse como a motivação para o trabalho está interligada ao contexto organizacional no qual ele é desenvolvido. Verificou-se também como é importante para um indivíduo e influencia na sua motivação o fato de poder realizar um trabalho que respeita suas convicções, seus valores, seus ideais e que, além disso, possibilita-lhe um crescimento em termos profissionais e pessoais. A organização pesquisada demonstrou como é possível um ambiente de trabalho ser estruturado de forma independente dos padrões estabelecidos pelo mercado e ainda assim conseguir sucesso dentro dele e, principalmente, demonstrou que ainda se pode resgatar o significado do trabalho como centro ordenador e integrador da personalidade humana.

Abstract

In agreement with the theory of the delimitation of social systems of Alberto Guerreiro Ramos, the market and its bureaucratic organizations would be defined and restricted to one of the several existent social enclaves, but its values do not orders of the other levels of the associated human life. Thus, there would be room for other organization forms, as the isonomies, for example. Actually, these other places had always existed in the concrete reality, but with the coming of the *society centered in the market*, they became “colonized” by the values and by the own rationality of this system.

So, the proposal of this work was of studying an organization that could be approached to the model of isonomy of Guerreiro Ramos, being presumed that, besides the differences that this organization would have in relation to structure, objectives and patterns of social interaction, the relationship individual-work would also be configured differently of that one of the bureaucracies. Therefore, looking for to investigate the motivation for the work of the members of such organization, the “model relational of the human motivation” developed by Joseph Nuttin, was adopted in this work. For this model, the motivational process is always fruit of the interaction individual-environment, in such a way that by his perception of the context in which he/she is inserted that the individual will establish the goals that will guide his/her actions, although understanding that these goals are related to whatever he/she idealizes for this environment.

Using the qualitative approach for the case study, observations, analysis of documents and interviews were realized in order to understand the problem, starting from the point of view of the people involved. It was verified that, because of do not having a hierarchy as rigid as the traditional bureaucracies, for beeing guided predominantly for the substantive

rationality in its administrative practices, for looking for, at every moment, that the developed work could be coherent with the values and ideals of man and world, the researched organization – an infantile and grade school located in Florianópolis – provides that its members participate in the planning and evaluation of its activities, not just of its execution, but also allowing them the involvement with the work developed by the whole school. Thus, the individuals perceive that they have great importance inside of the project of the organization, which leads them to have a quite positive self-image that reflects in their motivation for the work.

Thus, the obtained information gave clear indications so that it confirmed that the motivation for the work is interlinked to the organizational context in which it is developed. It was also verified how important for an individual and the influences in his/her motivation the fact of having the opportunity of realizing a work that respects his/her convictions, values, ideals and, besides that, how it allows a growth in professional and personal terms. The researched organization demonstrated that it is possible to have a work environment being structured in an independent way of the patterns established by the market and even though to get success inside it and, mainly, demonstrated that it is still possible to rescue the meaning of the work as the orderer and integrator center of the human personality.

1- Introdução

1.1- Tema e problema de pesquisa

A era moderna, de acordo com a divisão dos historiadores, vai do ano 1453 ao ano 1789. A chamada Idade das Luzes, ou Iluminismo, ocorrida no século XVII e XVIII, portanto, data deste período, assim como o Liberalismo, consequência das idéias propagadas pelos iluministas, surgido também no século XVIII. Maquiavel, Descartes, Lockes, Hobbes, Adam Smith, todos estes são considerados autores modernos.

Apesar de distante no tempo, este episódio histórico ainda hoje mostra sua força. A sociedade atual foi fundada e ainda conserva muitos dos valores que passaram a vigir a partir da modernidade. Uma das maiores transformações provocadas naquele período e que foram preponderantes para que a sociedade se configurasse da forma como hoje se encontra foi a promoção dos valores de mercado, o individualismo, o interesse próprio, a competição à categoria de ordenadores da vida humana (Lux, 1993).

De fato, a partir da mudança de valores iniciada pelos pensadores modernos, destacando-se Adam Smith com as idéias liberais na economia, pôde surgir uma nova sociedade. Acrescentando-se a este processo de base (considerando-se valores, crenças, moralidade como o que dão sustentação à vida em sociedade) a ocorrência da Revolução Industrial, no final do século XVIII, com mudanças ainda maiores no âmbito da organização da vida em comunidade, surgiu uma nova ordem social, denominada de “sociedade centrada no mercado”.

Esta sociedade, da forma como Polanyi (1980) a conceituou, é aquela na qual todas as instâncias da vida humana estão subordinadas às leis e aos interesses do mercado. É uma

sociedade em que as esferas políticas e econômicas encontram-se separadas, onde todas as coisas, inclusive o trabalho humano, acabam sendo convertidas em mercadorias, é aquela regida pela racionalidade utilitarista própria do sistema de mercado. Nesta sociedade o interesse próprio é considerado um valor a ser conservado, pois aprendeu-se com os economistas que é através dele que se alcança o bem comum.

Surgida no século XIX, a sociedade centrada no mercado, ao longo do tempo, sofreu muitas transformações, com muitas conquistas sendo feitas em função, até mesmo, dos avanços permitidos por este próprio sistema. No entanto, sobretudo os valores e a racionalidade da economia de mercado ainda conservam-se como ordenadores da vida em sociedade. Comprovando este fato, em fevereiro de 1997, o atual e controvertido investidor financeiro George Soros publicou um artigo em que afirma temer que “a desenfreada intensificação do capitalismo de *laissez-faire* e a difusão dos valores do mercado em todas as áreas da vida estejam colocando em perigo nossa sociedade aberta e democrática” (Exame, 1997, p. 14).

Percebe-se, assim, o quanto ainda pesam as idéias surgidas na distante era moderna.

Uma das mais profundas mudanças introduzidas pelo pensamento daquela época foi no entendimento dado ao conceito de razão. Desde antes da Antiguidade, desde o tempo dos pensadores clássicos, a razão sempre foi considerada como a capacidade humana de discernir entre o bom e o mau, o justo e o injusto, o correto e o errado. Sempre teve, portanto, o caráter de ordenador moral das ações humanas. Com os filósofos modernos, ao contrário, passou a ser definida unicamente em um sentido utilitarista, de “capacidade de cálculo”, destituída, assim, de seus imperativos éticos.

Encaixando-se perfeitamente nas exigências do sistema de mercado, este conceito de razão passou a ser, então, o mais difundido e reconhecido na nova sociedade, transportando-se para todos os níveis da vida, individual e social.

Assim, também nas organizações de trabalho tal racionalidade foi priorizada, do momento de definição dos objetivos à escolha de sua estrutura, de tal forma que se configuram como típicas da sociedade de mercado as chamadas organizações burocráticas. Descritas por Weber como um tipo de sistema social administrado segundo critérios racionais e hierárquicos (Prestes Motta e Bresser Pereira, 1986), nelas os atributos organizacionais – divisão do trabalho, hierarquia de autoridade, normas extensivas, separação entre propriedade e administração, salário e promoção (Hall, 1978) – são sempre definidos a partir de critérios de funcionalidade. A preocupação é basicamente otimizar recursos, atingir objetivos, buscar a excelência e, para tanto, a racionalidade empregada é, sobretudo, a de caráter instrumental.

Sendo assim, nas organizações formais constituídas a partir desses parâmetros não há espaço para preocupações com valores morais, com os indivíduos, com a natureza e a coletividade, a não ser que estas estejam definidas como meios necessários para o atingimento dos objetivos propostos.

Tais organizações tornaram-se o modelo dominante na sociedade, justamente pela importância adquirida pelo mercado. Da mesma forma que a lógica do mercado foi transportada para todos os espaços sociais, também o foi a burocracia, entendida aqui como modelo organizacional e instrumento de dominação e poder, a qual passou a assumir o caráter de um paradigma para a organização de toda a existência humana.

Contestando esta realidade e buscando propor um modelo alternativo para a organização da vida em sociedade, Ramos (1989) esclarece:

“as finalidades da vida humana são diversas e só umas poucas, dentre elas, pertencem, essencialmente, à esfera das organizações econômicas formais. Na tentativa de criar e maximizar os recursos necessários a seu bem-estar material, o indivíduo pode-se permitir atividades mecanomórficas, que são aquelas específicas da organização econômica formal. No entanto, regras operacionais, mecânicas, não se ajustam a todo espectro da conduta humana” (p. 125).

A partir desse entendimento, Ramos (1989) desenvolve um novo modelo de análise e planejamento dos sistemas sociais, de caráter multidimensional, cujo ponto central é a noção de delimitação organizacional: a sociedade é vista como sendo constituída de vários enclaves, sendo o mercado apenas um deles. De acordo com este modelo, portanto, a economia se torna apenas uma das categorias do mosaico social e o indivíduo passa a ter opções de ambiência social em vários espaços e em várias organizações diferentes entre si (Caldas, 1994).

Desse modo, na teoria de Ramos (1989), as organizações burocráticas delimitam-se à categoria “economia”, orientando-se pela racionalidade instrumental, já que esta é praticamente uma exigência do mercado (Ramos, 1983). Em contraposição a elas encontram-se as organizações isonômicas, fundadas na racionalidade substantiva (descrita por Weber (1992) como aquela que não se preocupa em adequar meios a fins pré-estabelecidos e que, dessa forma, habilita o indivíduo a ordenar sua vida eticamente). Por este motivo, tais organizações estruturam-se de maneira diferente das organizações de natureza burocrática: nas isonomias as prescrições são mínimas e sempre definidas por consenso, as pessoas são tratadas como iguais, não havendo distinção entre líderes e subordinados, entre os participantes estabelecem-se relações interpessoais primárias e seu objetivo essencial é permitir a realização de seus membros.

Com tantas diferenças entre esses dois arranjos organizacionais, a relação dos indivíduos com as organizações de que participam e com o trabalho que nelas realizam passa a ser muito diferente também.

Em organizações orientadas pela racionalidade instrumental, como o são as burocráticas, os indivíduos que delas fazem parte “são considerados, na maioria das vezes, apenas *recursos*, isto é, como quantidades materiais cujo rendimento deve ser satisfatório do mesmo modo que as ferramentas, os equipamentos e a matéria-prima” (Chanlat, 1996, p. 25; grifo do autor).

Além disso, segundo Sievers (1990), o processo de divisão e fragmentação do trabalho em cargos e atividades isoladas que ocorre nessas organizações faz com que se perca o próprio sentido do trabalho, já que, nessas condições, ele não significa mais “fonte coordenadora e integradora das ações de cada indivíduo e de suas respectivas interações com os outros” (p. 13).

Em decorrência deste fato, passou a ser grande a preocupação com a motivação dos trabalhadores nas organizações formais. Psicólogos organizacionais e outros tantos pesquisadores da área das organizações voltaram-se para esta questão, buscando entender o processo motivacional dos indivíduos, quase sempre com a intenção de empregar, nos ambientes de trabalho, os conhecimentos obtidos a fim de melhor atingir os objetivos da organização. A este respeito Sievers (1990) denuncia: “a motivação foi convertida em um instrumento de invasão, manipulação e controle, através do qual dirigentes ou aqueles que foram por eles legitimados podem provocar determinado tipo de comportamento em seus subordinados” (p. 6).

O argumento principal deste autor é que, ao ter perdido o sentido original do trabalho em sua vida, o indivíduo perdeu sua motivação em relação ao mesmo e, portanto, passou a ser necessário o emprego de estratégias motivacionais por parte dos administradores, a fim de garantir os níveis de produção estabelecidos pela organização.

Seguindo esta linha de pensamento, se numa organização de natureza isonômica, ao contrário das burocráticas, a racionalidade predominante é a substantiva e se o que se busca é resgatar o significado do trabalho como uma atividade compensadora em si mesma, que integra a personalidade dos indivíduos e que lhes permite alcançar sua realização pessoal, então provavelmente a motivação dos indivíduos em relação ao trabalho que realizam deve ser intrínseca a suas ações. Em outras palavras, a motivação provavelmente estará incluída

automaticamente na relação indivíduo-trabalho, de tal forma que não será necessário preocupar-se em motivá-los para que não deixem de produzir conforme o esperado.

Nestes termos, a presente pesquisa apresenta-se como uma proposta de estudo sobre esta relação existente entre o indivíduo e seu trabalho em organizações isonômicas.

Entendendo-se o conceito de isonomia de Ramos (1989) como uma construção de tipo ideal (assim como o é a burocracia de Weber), buscar-se-á estudar uma organização que se aproxime ao máximo do modelo proposto, tentando analisar como se configura a motivação de seus membros, uma vez que se parte do pressuposto que a motivação dos indivíduos no trabalho é em grande parte influenciada pelo contexto organizacional. Isto significa que aqui está se entendendo a motivação humana como algo que acontece na relação indivíduo-ambiente, ou seja, não como algo que existe exclusivamente no indivíduo e nem como função apenas das características do meio em que este se encontra. Por este motivo, para entender a motivação dos indivíduos na situação de trabalho torna-se necessário analisar os dois aspectos da questão – o processo motivacional e o contexto no qual ele ocorre.

Para tanto, utilizou-se a teoria de Nuttin (1983) a respeito da motivação humana. Segundo este autor, a motivação consiste no aspecto dinâmico do comportamento humano, é o que lhe dá direção e sentido. Para se compreender o processo motivacional, então, torna-se imprescindível conhecer as metas que o indivíduo se propõe a alcançar e, mais ainda, o significado destas metas para ele próprio, isto é, em que momento de seu projeto de ação elas estão inseridas, se são meios para atingir um objetivo maior ou se são elas próprias esses objetivos mais importantes. Nuttin considera ainda que a motivação está relacionada com a percepção que o indivíduo tem do meio em que se encontra e da sua auto-imagem dentro deste ambiente. Isto porque, para este autor, o indivíduo é sempre um sujeito em situação, o que significa que suas ações são sempre contextualizadas e referenciadas à forma como ele percebe o ambiente em que atua.

Além disso, e o que é bastante importante para este estudo, Nuttin entende que os projetos de ação desenvolvidos por um sujeito estão sempre relacionados a suas concepções e convicções, a um mundo cognitivamente idealizado. Para o autor, o ser humano é, antes de tudo, um ser que pensa e que age de acordo com seus planos, com seus ideais.

Assim sendo, no presente trabalho de pesquisa, utilizou-se o modelo relacional da motivação humana de Nuttin (1983) e o conceito de isonomia de Ramos (1989) com a finalidade de responder ao seguinte problema de pesquisa:

“Como se caracteriza a motivação dos indivíduos em uma organização de natureza isonômica?”

1.2- Objetivos

Com base no problema proposto, constituiu objetivo geral desta pesquisa compreender como se caracteriza a motivação dos indivíduos em uma determinada organização isonômica.

Em termos específicos, pretendeu-se atingir os seguintes objetivos:

- investigar a história da organização pesquisada e como esta se insere na sociedade no presente;

- descrever a estrutura desta organização;

- identificar os objetivos da organização em estudo e sua eficácia em atingi-los;

- caracterizar a racionalidade que fundamenta as atividades e as decisões em tal organização;

- caracterizar as atividades desenvolvidas pelos indivíduos na organização pesquisada;

- descrever a percepção que os indivíduos que fizeram parte da amostra selecionada têm de seu ambiente de trabalho;

- investigar os objetivos que eles pretendem alcançar com o trabalho que realizam na organização;
- investigar o significado das atividades desenvolvidas no contexto da vida destes indivíduos.

1.3- Justificativa

No mundo moderno o trabalho é realizado basicamente dentro de organizações formais e a este respeito inúmeros são os estudos realizados. As conseqüências acarretadas pelo modelo burocrático no plano individual e social recebeu e continua recebendo os mais diversos tratamentos.

Neste sentido, buscar compreender a realidade de organizações isonômicas, caracterizando o processo motivacional de seus membros pode ajudar a aprofundar o entendimento de organizações que não são as tradicionais e dominantes na sociedade, mas que estão se tornando cada vez mais presentes no mundo atual (Ramos, 1989; Serva, 1993,1997), além, é claro, de contribuir para o aprimoramento dos conhecimentos já existentes sobre a motivação humana.

Por outro lado, nos últimos anos muito se tem criticado a rigidez das tradicionais organizações burocráticas, argumentando-se que já não servem mais aos propósitos da sociedade (considerando aqui não só os interesses do mercado, mas também da própria humanidade) da forma como serviam em outros tempos (Mitroff, 1994; Pinchot e Pinchot, 1994). Sendo assim, o estudo de organizações de caráter isonômico pode vir a ajudar na percepção da existência de formas alternativas de arranjos organizacionais que podem privilegiar as diversas dimensões humanas (dentro da concepção de Chanlat, 1996) e que,

portanto, partem de uma compreensão da motivação muito diferente da encontrada nas organizações burocráticas.

1.4- Estrutura da dissertação

Da forma como foi estabelecido, o presente trabalho consistiu numa pesquisa de campo, mais precisamente num estudo de caso em uma determinada organização de natureza isonômica. Os capítulos desta dissertação encontram-se, então, divididos da seguinte forma: em primeiro lugar apresentam-se as bases teóricas da pesquisa, em seguida descreve-se a metodologia empregada, apresenta-se a organização selecionada para estudo e os resultados da pesquisa e, por último, discute-se o que foi constatado através do trabalho realizado à luz do referencial adotado.

Em relação ao capítulo de fundamentação teórica é preciso esclarecer que, tendo em vista que a discussão sobre as isonomias (e o próprio modelo delimitativo dos sistemas sociais de Ramos) insere-se na discussão mais ampla a respeito das organizações burocráticas e seu papel na sociedade e, principalmente sobre o caráter desta sociedade, sentiu-se a necessidade de, primeiramente, aprofundar-se um pouco mais o entendimento da tão referenciada “sociedade centrada no mercado” – como surgiu, o que de fato representou e ainda representa e quais as conseqüências trazidas por este sistema para a vida humana. Isto para que não se ficasse utilizando o conceito sem se ter conhecimento das reais implicações que a crítica levantada por Ramos, principalmente (já que foi dele que se partiu o estudo), alcançam.

2- Fundamentação teórico-empírica

2.1- A sociedade centrada no mercado

Polanyi (1980) deixa claro, em sua análise sobre as origens da época moderna, que em todas as sociedades que já existiram sempre houve algum tipo de economia a dar sustentação material e condições de subsistência às pessoas. No entanto, com exceção da sociedade erigida a partir da Revolução Industrial, a instituição do mercado sempre teve um papel apenas incidental na vida econômica. Relatando pesquisas antropológicas feitas nas primeiras décadas do século XX, o autor mostra que em muitas comunidades sequer existia uma instituição específica com finalidades econômicas. Nestas sociedades a ordem na produção e distribuição de bens era garantida basicamente por dois princípios de comportamento: reciprocidade e redistribuição.

De acordo com Polanyi (1980), todos os etnógrafos modernos concordam no fato de que nas sociedades ditas primitivas não havia motivação de lucro, eram inexistentes o princípio de trabalhar por uma remuneração e o princípio do menor esforço e, especialmente, não havia qualquer instituição separada e distinta baseada em motivações econômicas.

Assim, ao contrário do que se passou a pensar em fins do século XVII e principalmente no século XVIII, não era e nunca foi da natureza humana a propensão para o lucro. Tal pensamento ganhou forças com Adam Smith mas, antes dele, como será mostrado mais à frente, outros pensadores já preparavam o palco para a mudança de valores que ocorreu a partir de seus ensinamentos econômicos.

De fato, a civilização que se ergueu com a Revolução Industrial significou principalmente isto: uma sociedade fundada em novos valores. Conforme Lux (1993), muito mais que uma revolução na ciência e na tecnologia (e sua aplicação à produção em massa), a construção do mundo moderno representou uma profunda transformação no plano da consciência, com mudanças críticas nas crenças, atitudes e valores.

Segundo Polanyi (1980), tratou-se de um acontecimento sem precedentes na história da humanidade, pois, nesta nova civilização, o mercado passou a dominar o sistema econômico e, com isso, passou a controlar a própria sociedade. O mercado, anteriormente isolado e regulado, existindo para servir às pessoas, tornou-se auto-regulável e tudo passou a lhe ser periférico, inclusive a sociedade.

Mas, é claro, a nova sociedade não surgiu do dia para a noite. Foi fruto de um longo processo histórico (estando relacionada com a Revolução Agrícola e os cercamentos das terras comuns, ocorridos na Inglaterra mais de um século antes), com seus avanços e retrocessos. Este foi o caso, por exemplo, da Lei Speenhamland que, durante o período mais ativo da Revolução Industrial, vigindo de 1795 a 1834, impediu a formação do necessário mercado de trabalho e condenou os pobres da Inglaterra a condições degradantes¹.

Além disso, o aparecimento da economia de mercado não foi algo espontâneo e natural, como afirmavam os pensadores do século XVIII que a consideravam o ápice do desenvolvimento da humanidade. Ao contrário, “foi a consequência de uma intervenção consciente, e às vezes violenta, por parte do governo que impôs à sociedade a organização do mercado” (Polanyi, 1980, p. 244).

De fato, o novo sistema foi imposto, agravando assustadoramente a situação social. De acordo com Polanyi (1980), assim como o confronto de culturas entre povos de raças

¹ Para compreender este processo em detalhes, ver Polanyi, 1980.

diferentes, a Revolução Industrial representou uma enorme calamidade social e isto muito mais por questões culturais que econômicas, uma vez que provocou a desintegração do ambiente cultural da classe dos trabalhadores. Ela significou “um terremoto econômico que em menos de meio século transformou grandes massas de habitantes do campo inglês de gente estabelecida em migrantes ineptos” (Polanyi, 1980, p. 160).

Para que fosse possível a concretização da economia de mercado, duas exigências básicas tiveram que ser cumpridas. Por um lado, conforme assinalado anteriormente, o mercado precisou ficar separado da sociedade e ganhar um *status* diferenciado – nas palavras de Polanyi (1980, p. 83), foi necessária “a separação institucional da sociedade em esferas econômica e política”. Por outro lado (e outra novidade introduzida na história humana por este sistema), tanto a terra quanto o trabalho tiveram que ser transformados em mercadorias.

De fato, a produção industrial e a sociedade comercial passaram a exigir que o próprio sistema de produção fizesse parte de um processo de compra e venda e, assim, os seus três elementos mais importantes – terra, trabalho e dinheiro – precisaram se transformar, ainda que ficticiamente, em mercadorias. Realmente, no sistema de mercado, “todas as rendas devem derivar da venda de alguma coisa e, qualquer que seja a verdadeira fonte de renda de uma pessoa, ela deve ser vista como resultante de uma venda” (Polanyi, 1980, p. 58).

No entanto, neste processo de modificação dos valores atribuídos aos elementos da produção, o fator trabalho, ou mão-de-obra, é o que mais se destaca, por ser “o termo técnico usado para os seres humanos na medida em que não são empregadores mas empregados” (Polanyi, 1980, p. 89), o que significa, em última análise, que as próprias pessoas foram transformadas em algo que pode ser comprado e vendido no mercado (Lux, 1993).

Esta transformação foi cruel e avassaladora. Segundo Lux (1993), tratou-se de uma “grotesca distorção moral” (p. 37). Segundo Polanyi (1980), “separar o trabalho das outras atividades da vida e sujeitá-lo às leis do mercado foi o mesmo que aniquilar todas as formas

orgânicas da existência e substituí-las por um tipo diferente de organização, uma organização atomista e individualista” (p. 167).

Como a organização do sistema de mercado provocou mudanças na organização do trabalho e, “como a organização do trabalho é apenas um outro termo para as formas de vida do povo comum, isto significa que o desenvolvimento do sistema de mercado foi acompanhado de uma mudança na organização da própria sociedade. Seguindo este raciocínio, a sociedade humana tornou-se um acessório do sistema econômico” (Polanyi, 1980, p. 87).

É exatamente por este motivo que esta nova forma de organização social é denominada de sociedade centrada no mercado. Nas palavras de Ramos (1989), neste sistema, “a sociedade é o próprio mercado amplificado. Os valores humanos tornam-se *valores econômicos*, no sentido moderno, e todos os fins têm a mesma categoria” (p. 38; grifos do autor). Lux (1993) também afirma que “no mundo moderno se torna cada vez menos possível estabelecer qualquer espécie de distinção clara entre o que é econômico e aquilo que não é” (p. 191), dada a profundidade do entrelaçamento entre a instância econômica e as demais esferas da vida humana.

Nestes termos, a única preocupação de uma sociedade centrada no mercado é com o próprio mercado. As pessoas, a natureza, a ética nas relações não se encontram em primeiro plano. Como afirma Ramos (1989), “deixado a sua própria dinâmica, o sistema de mercado trabalha contra a constituição da vida humana associada, entendida como uma comunidade de homens e mulheres” (p. 38).

2.1.1- A transmutação de antigos conceitos: a natureza humana e a Razão

Junto com a nova sociedade surgiu também uma nova ciência, a Economia, legitimando os fenômenos que então ocorriam, passando até mesmo a ditar as novas leis de organização do

social. De acordo com Polanyi (1980), “em obediência a essas leis, a compaixão não habitava mais os corações e a determinação estóica de renunciar à solidariedade humana, em nome da maior felicidade para um número maior de pessoas, adquiriu a dignidade de uma religião secular” (p. 111).

Na realidade, esta foi uma das maiores modificações introduzidas na cultura da sociedade do século XVIII e deve ser creditada aos economistas sua autoria ou, ao menos, sua tão ferrenha defesa. Aliás, muitas das mudanças acontecidas nos valores, crenças e atitudes durante esta época partiu da própria Economia, a qual, por possuir o status de ciência, imprimia maior força e credibilidade em suas afirmações e ensinamentos.

Assim é que uma série de conceitos e normas de conduta ganharam nova significação, através de um processo de transvaloração ou transmutação que vinha ocorrendo, lentamente, desde fins do século XVII, a fim de se tornarem compatíveis com a nova estrutura social. Como afirma Ramos (1989), “na moderna sociedade centrada no mercado, a linguagem distorcida tornou-se normal” (p. 3).

Na base de todas as resignificações, a nova compreensão da natureza humana: o homem tem uma propensão natural para a barganha, a permuta e a troca e, em suas relações, busca sempre satisfazer seus próprios interesses – este foi o pensamento moderno que ganhou forças com Adam Smith. Como dito no início deste capítulo, as pesquisas etnográficas posteriormente realizadas refutaram-no completamente; no entanto, naquele momento foi tomado como verdade científica e influenciou a história humana dali em diante.

Por outro lado, é evidente que não deve ser atribuída apenas a Adam Smith a mudança cultural que se processou, apesar de toda a sua importância para o pensamento econômico e social moderno. A modificação no sentido da palavra “interesse”, por exemplo, remonta à Maquiavel que, em sua obra *O Príncipe*, de 1513, legitimou-o como o guia das ações dos governantes.

Como mostra Hirschman (1979), Maquiavel, o fundador da nova maneira de governar, deu ao conceito de interesse “a idéia de um entendimento disciplinado do que é necessário para se avançar pessoalmente em poder, influência e riqueza” (p. 41-42). Empregado por ele com a intenção de prescrever um comportamento característico para os governantes, já ao final do século XVI, interesse e razão de estado eram utilizados como sinônimos. Assim, em 1638, por exemplo, o estadista huguenote, Duque de Rohan, afirmava que “os príncipes comandam o povo e o interesse comanda o príncipe” (Hirschman, 1979, p. 38).

Aos poucos foi se dando a passagem para uma concepção mais ampla e a idéia de interesse começou a ser usada também para grupos ou indivíduos dentro do Estado, de forma tal que “entrou logo no senso comum, no século XVII, e foi logo utilizada pelos grandes moralistas e por outros escritores do período em sua dissecação meticulosa da natureza humana” (Hirschman, 1979, p. 42)¹.

Segundo Ramos (1989), “os ensinamentos de Maquiavel significavam que não apenas os príncipes, mas igualmente os homens comuns têm o direito de pôr de lado os padrões morais das boas ações na perseguição dos interesses pessoais”. E, mais do que isto, foi ele o responsável pela criação de uma teoria política “na qual ‘crueldade’, ‘embuste’, ‘logro’, ‘usura’, ‘guerra’ e ‘assassínio em massa’ são sancionados como expressões legítimas da conduta humana” (p. 58-59). Maquiavel foi, portanto, um dos primeiros pensadores modernos a compreender o interesse próprio como o principal motivador em uma sociedade centrada no

¹ De fato, seguindo os passos de Maquiavel, Hobbes, na segunda metade do século XVII, deu mais força a essas idéias. Entendia ele que o homem, diferentemente de outros animais, só passa a viver em sociedade quando a preservação de sua vida está ameaçada. Sendo assim, a cooperação entre os homens não era vista por ele como algo natural, mas artificial, de tal forma que também não era natural aos homens o altruísmo. “Natural seria o egoísmo, inclinação geral do gênero humano, constituído por ‘um perpétuo e irrequieto desejo de poder e mais poder que só termina com a morte’” (Hobbes, 1979, p. XVI). Mesmo assim, para este autor, através da razão o homem procura sempre conseguir a paz, a fim de manter-se preservado; apenas quando não é mais possível viver em paz, Hobbes afirma que “é preciso procurar em toda parte os recursos para a guerra, sendo lícito empregá-los” (p. XVIII).

mercado. E, realmente, com a evolução semântica que se sucedeu¹, o vocabulário “interesse”, no século XVIII, tornou-se fortemente associado ao desejo de ganhar dinheiro.

Ainda que não fosse esta a compreensão de Maquiavel – e, como assinala Hirschman (1979), ele teria mesmo se surpreendido e se indignado com o fato da avareza ter sido promovida à condição de privilegiada paixão humana – com certeza teve origem em seus ensinamentos a transvaloração concretizada posteriormente por Adam Smith, e aceita pela nova sociedade que se formava com a Revolução Industrial, de que é o interesse próprio e não a benevolência humana que conduz ao bem comum (Lux, 1993).

Maquiavel e Hobbes abriram o caminho para o despojamento de qualquer substância ética da linguagem teórica (Ramos, 1989) e, com a doutrina econômica de Smith, aboliu-se completamente a moralidade. De acordo com Lux (1993), ao equiparar a perseguição dos próprios interesses com o bem público, eliminou-se completamente a necessidade de escolha. Assim, “não há mais problema moral porque não há conflito de interesse. Há apenas um interesse e é o interesse próprio” (Lux, 1993, p. 89).

No entanto, de acordo com a análise feita por Lux (1993), justamente neste ponto Smith cometeu um grave erro, uma vez que os inegáveis progressos e padrões de vida alcançados com a sociedade de mercado se devem ao fato de não se ter seguido à risca as leis da economia. Em outras palavras, “os ganhos e conquistas do mundo econômico moderno não se produziram devido à ação do interesse próprio, mas precisamente devido à extensão a que o interesse próprio foi moderado pelo tipo de motivos que Adam Smith rotulou como *benevolência*” (p. 97; grifo do autor).

Porém, não é esta forma de perceber os fatos que predomina na sociedade centrada no mercado. Ao inverter a ordem dos valores e ao fazer penetrar até as raízes da cultura essa

¹ Para compreender com profundidade a mudança no sentido deste e de outros importantes conceitos, ver a análise feita por Hirschman, em “As paixões e os interesses...”, 1979.

transvaloração, a economia afetou as formas básicas de percepção e compreensão dos indivíduos desta sociedade. Com isso, passaram a constar do credo de valores da sociedade moderna apenas os valores econômicos, de tal forma que não são considerados como bens de uma economia maior (da qual o dinheiro deveria constituir uma parcela) valores como confiança, solidariedade, respeito à natureza (Lux, 1993).

De fato, com o aumento na produção e distribuição de bens proporcionado pela Revolução Industrial, a prosperidade foi vista como sendo algo possível para todos e “a riqueza material transformou-se na meta fundamental do sistema” (Ramos, 1989, p. 35). A teoria política passou a se basear nesse pressuposto e a se preocupar tão somente em alcançá-lo, sem levar em consideração as conseqüências para o ordenamento da associação humana. Com relação a isso, Lux (1993) adverte que “se não administrarmos devidamente as fronteiras de nossa economia de mercado, de forma que ela não invada esses outros bens, podemos vir a descobrir que colocamos em liquidação e arruinamos as próprias coisas de que mais necessitamos” (p. 132).

Isso leva a outra questão primordial no processo de mudança de valores ocorridos na sociedade moderna, qual seja, a transmutação realizada no conceito de *razão*. Segundo Ramos (1989), “uma vez que a palavra razão dificilmente poderia ser posta de lado, por força de seu caráter central na vida humana, a sociedade moderna tornou-a compatível com sua estrutura normativa” (p. 3).

Assim, no sentido antigo, “a razão era entendida como uma força ativa na psique humana que habilita o indivíduo a distinguir entre o bem e o mal, entre o conhecimento falso e o verdadeiro e, assim, a ordenar sua vida pessoal e social” (Ramos, p. 2-3). Como explica Lux (1993), para Platão, às ações humanas corresponde um *continuum* de motivos em cuja extremidade inferior estão as paixões, enquanto que na parte superior encontra-se a razão, à qual cabe refrear os impulsos das primeiras. Sendo assim, neste sentido clássico, “a razão não é

algo apenas intelectual, sem conexão com o sentimento, mas o lado pensante daquilo que conhecemos como amor” (Lux, 1993, p. 108).

De fato, como lembra Pizza Jr. (1994), o conceito de razão proposto pelos clássicos está intimamente associado à noção de bem. Para eles, “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”. Assim sendo, “não há como compreender o conceito clássico de razão se não se tem em conta a estreita vinculação que possui com a moral, o que foi deixado de lado porque a noção moderna de ‘bem’ se confunde com a ‘vida dedicada a ganhar dinheiro’” (p. 8-9). Citando Aristóteles, em sua *Ética a Nicômaco*, Pizza Jr. (1994) mostra claramente a diferença de valores entre estas duas sociedades: “a vida dedicada a ganhar dinheiro é vivida sob compulsão, e obviamente ela não é o bem que estamos procurando” (p. 9).

Portanto, no mundo moderno, o conceito de razão perdeu sua conotação normativa, não servindo mais para guiar as ações por meio de seus imperativos éticos (Ramos, 1989). Ao contrário, adquiriu um sentido único de “capacidade de cálculo”, totalmente desvinculado da faculdade da moralidade (Lux, 1993).

Segundo Ramos (1989), foi com Hobbes que a “razão moderna” passou a ser entendida desta forma, sendo definida como a capacidade humana que habilita o indivíduo a fazer o cálculo utilitarista de conseqüências. Assim, aquilo que antes servia para fazer o discernimento do que é bom – a razão –, agora serve apenas para discernir o que é mais funcional ou, ao fim das contas, para escolher aquilo que é mais útil e mais lucrativo.

Nestes termos, Lux (1993) afirma que é pré-condição para a moralidade a existência da livre escolha. No entanto, na sociedade de mercado e, mais especificamente, na Economia (algumas vezes definida como a ciência da escolha), “*escolha* significa calcular a utilidade ou ganho de alguém e então ‘escolher’ a ação que promete a maior quantidade de utilidade” (p.

169). Neste caso, sendo a escolha baseada apenas no cálculo, “não se trata absolutamente de escolha, mas de aritmética. (...) Para que a escolha seja real, isto é, livre, ela deve ser qualitativa e não quantitativa. O cálculo torna a escolha automática e, por isso, exclui a escolha” (p. 169-170). Buscando resgatar o sentido antigo da capacidade da razão, Lux conclui que, “em termos de comportamento humano, a escolha deveria se dar entre os fins, não entre os meios, e esse tipo de escolha é exatamente aquela que a economia não admite em seus domínios” (p. 170).

Realmente, por estarem baseadas numa falsa compreensão da natureza humana, a economia e a ciência social moderna como um todo, não podiam sequer cogitar que o homem se orienta por uma racionalidade que não a utilitarista. Desse modo, os autores modernos, como, por exemplo, Adam Smith, agiam como fundamentalistas, já que não percebiam que a lógica do sistema de mercado - acumulação, interesse próprio, racionalidade econômica – é algo próprio deste sistema e faziam crer que ela corresponde à existência humana em geral (Ramos, 1989).

Weber, ao contrário, foi um dos primeiros pensadores a interpretar a lógica de mercado “como um requisito funcional de um determinado sistema social episódico” (Ramos, 1989, p. 4), percebendo claramente que faz parte desta lógica apenas um dos aspectos da razão humana. Isto porque, na compreensão de Weber, existem dois tipos ou duas dimensões de ação racional: uma ação racional com relação a fins e uma ação racional com relação a valores. À primeira corresponde a racionalidade formal e instrumental – *Zweckrationalität* – sendo “determinada por expectativas no comportamento tanto de objetos do mundo exterior como de outros homens, utilizando essas expectativas como ‘condições’ ou ‘meios’ para o alcance de fins próprios racionalmente avaliados e perseguidos” (Weber, 1992, p. 417). À segunda corresponde a racionalidade substantiva, ou de valor – *Wertrationalität*. De acordo com Weber (1992), ela é “determinada pela crença consciente no valor – interpretável como ético,

estético, religioso ou de qualquer outra forma – próprio e absoluto de um determinado comportamento, considerado como tal, sem levar em consideração as possibilidades de êxito” (p. 417)¹.

O fato de Weber ter descrito “o mercado como a mais eficiente configuração para o fomento da capacidade produtiva de uma nação e para a escalada de seu processo de formação de capital” (Ramos, 1989, p. 4) não significa que ele estivesse defendendo a racionalidade deste sistema. De acordo com a análise de Ramos (1989), Weber adotou a resignação como posição metodológica em seu estudo da vida social mas, na verdade, “chocava-se ante a maneira pela qual a moderna sociedade de massa fazia a reavaliação do significado tradicional da racionalidade” (p. 5).

Influenciado pelos ensinamentos de Weber, Mannheim (1962), em seus estudos sobre a estrutura social moderna, aprofundou a questão da racionalidade (e também da irracionalidade) desta sociedade, precisando a distinção entre os dois sentidos utilizados para o termo. Assim, ao explicar a racionalidade substancial, definiu “como substancialmente racional um ato de pensamento que revele percepção inteligente das inter-relações dos acontecimentos de uma determinada situação”. Porém, quanto à racionalidade funcional, não a entendia como sendo “a realização de atos de pensamento e conhecimento, mas antes uma série de medidas organizadas de forma a levar a um objetivo previamente definido, recebendo todos os elementos desta série de atos uma posição e um papel funcionais” (Mannheim, 1962, p. 63).

Na compreensão de Mannheim (1962), nem sempre um comportamento funcionalmente racional tem relação com a racionalidade substancial, já que nem sempre quem

¹ Segundo Barreto (1993), Weber parece ter derivado de Kant seus conceitos de racionalidade quanto aos fins e quanto aos valores, uma vez que este, ao estabelecer os imperativos da razão, distinguiu entre o imperativo hipotético e o categórico, sendo que: “o primeiro diz que se quisermos atingir um objetivo devemos agir de forma coerente com tal fim e, o segundo, refere-se a uma ação social necessária e independente de fins específicos” (p. 38).

realiza um ato com uma orientação funcional percebe as inter-relações de seu ato com o conjunto da situação em que está envolvido. Citando o caso de uma organização como o exército, afirmava que “o soldado raso, por exemplo, realiza uma série de atos funcionalmente racionais sem ter idéia do objetivo final de suas ações ou do papel funcional de cada ato individual dentro do todo” (p. 64).

Sendo assim, concluiu o autor que a industrialização da sociedade moderna, com sua avançada divisão do trabalho, aumentou a organização da atividade de seus membros em função de finalidades objetivas, promovendo, portanto, a racionalidade funcional em detrimento da substancial. Desse modo, a racionalização funcional acabou produzindo um “efeito paralisador sobre a capacidade de julgamento racional”, privando o “indivíduo médio de reflexão, percepção e responsabilidade”, fazendo-o “transferir essa capacidade aos que dirigem o processo de racionalização” (p. 68-69). Neste sentido, Mannheim (1962) foi categórico: para ele, “o homem médio integra parte de sua individualidade cultural a cada novo ato de integração num complexo de atividades funcionalmente racionalizado. Torna-se cada vez mais acostumado a ser levado pelos outros e gradualmente abandona sua própria interpretação dos acontecimentos pela interpretação que lhe é dada pelos outros” (p. 69).

Os teóricos da chamada Escola de Frankfurt também fizeram sua leitura e crítica da sociedade atual a partir da racionalidade que nela predomina. Para Horkheimer, Adorno e Marcuse, principalmente, a totalização da racionalidade instrumental tem ligação direta com a herança deixada pelos filósofos iluministas, especialmente Bacon, Descartes e Hobbes (Oliveira, 1993).

Isto porque, se a intenção dos autores da época moderna era buscar a explicação de tudo à luz da razão, libertando os homens de seus medos, mitos, dogmas, acabaram por privilegiar um pensamento predominantemente funcional e positivista, um saber puramente teórico-científico (Oliveira, 1993).

De fato, para os teóricos frankfurtianos, “neste processo de pretensa libertação do homem, a razão positiva se transforma num novo mito, instaurando novos preconceitos consubstanciados na ‘universalidade do conceito’, na ‘concreticidade do real’, na ‘unicidade do método’, na ‘objetividade científica’, na ‘neutralidade’, no ‘racionalismo’, enfim, no ‘cientificismo’ e no ‘tecnicismo’” (Oliveira, 1993, p. 28).

Com isso, segundo Marcuse (1982), na civilização atual os padrões de pensamentos e comportamentos são unidimensionais, visto que se definem unicamente pela racionalidade tecnológica que agora é a dominante. O homem não está mais sendo orientado pela experiência de um mundo tido como bidimensional, de um mundo antagônico a si mesmo, no qual os opostos como “aparência e realidade, inverdade e verdade (...) são condições ontológicas” (p. 127). Esta era a experiência vivenciada no modelo pré-tecnológico.

Como mostra Marcuse (1982), desde a dialética platônica os termos utilizados para explicar a realidade das coisas, como *ser*, *não-ser*, *essência*, *aparência*, “eram metodicamente mantidos abertos, ambíguos e não definidos por inteiro. Tinham um horizonte aberto, todo um universo de significado que era gradativamente estruturado no próprio processo de comunicação, mas que jamais era fechado” (p. 132).

No entanto, com o domínio da razão tecnológica tudo isso se modificou e neste novo modelo tecnológico, o padrão de conhecimento se tornou o padrão científico, com suas exigências por objetividade, quantificação, mensuração. O que quer que exista que não possa ser verificado pelo método científico sofre um processo de desrealização, como acontece com os valores, por exemplo. Conforme explica Marcuse (1982), esta racionalidade admite que eles, os valores, até “podem ter uma dignidade mais elevada (moral e espiritualmente), mas não são *reais* e, assim, têm menos importância no assunto real da vida” (p. 145; grifo do autor).

Por este motivo esta civilização é unidimensional e totalitária, pois valida apenas aquilo que atende ao molde por ela definido, refutando todas as alternativas de pensamento e de

comportamento que não estejam de acordo com a racionalidade estabelecida, conseguindo, desse modo, garantir seu domínio. Como assinala Marcuse (1982), se idéias como as de Bem, Belo, Paz e Justiça possuem um caráter anticientífico, não conseguem mais força suficiente para se oporem à realidade estabelecida e, dessa forma, tais “idéias se tornam meros *ideais*, e seu conteúdo concreto se evapora na atmosfera ética ou metafísica” (p. 145; grifo do autor).

Reafirmando o que foi colocado anteriormente sobre a transmutação realizada no conceito de Razão na época moderna, Marcuse (1982) também argumenta que “a quantificação da natureza, que levou à sua explicação em termos de estruturas matemáticas, separou a realidade de todos os fins inerentes e, conseqüentemente, separou o verdadeiro do bem, a ciência da ética” (p. 144).

Deve-se considerar que Marcuse (1982) buscava enfatizar o fato de a ciência e, mais ainda, a tecnologia terem assumido o controle da sociedade. Como ele mesmo afirmou: “quando a técnica se torna a forma universal de produção material, circunscreve toda uma cultura; projeta uma totalidade histórica – um ‘mundo’” (p. 150).

Nestes termos, a análise feita por Marcuse vem ao encontro de muitas colocações de Ramos quanto à sociedade centrada no mercado e quanto à própria ciência social. Ramos (1989) argumenta, por exemplo, que “a teoria social formal é cientística, isto é, parte da premissa de que a correta compreensão da realidade só pode ser articulada segundo o modelo da linguagem técnica da ciência natural. Sob esse enfoque, a realidade é reduzida apenas àquilo que pode ser operacionalmente verificado” (p. 42).

Por este motivo, de acordo com Ramos (1989), a ciência social procura se ater apenas aos fatos, tornando-se isenta de conceitos de valor, o que é conseqüência de uma sociedade na qual o mercado é que dita as normas e padrões de comportamento. O mercado não está interessado nos fins intrínsecos das coisas, em considerar a natureza delas; preocupa-se apenas com “dados”, com fatores de produção. Na medida em que a ciência social formal não

questiona a sociedade centrada no mercado e entende que o indivíduo é um ser puramente social, sua tendência é buscar explicar e prever o fenômeno social a partir unicamente daquilo que é permitido e definido por este sistema, ou seja, a partir da compreensão da natureza humana e da racionalidade dada pelo sistema de mercado.

Esta tendência que, segundo Ramos (1989), afeta a todas as pessoas de um modo geral, fazendo-as confundir “as regras e normas de operação peculiares a sistemas sociais episódicos com regras e normas de sua conduta como um todo”, tornou-se “uma característica básica das sociedades industriais contemporâneas” (p. 52). Trata-se, segundo o autor, de uma disposição socialmente condicionada, através da qual os indivíduos deixam de orientar sua conduta por critérios substantivos e passam simplesmente a conformar-se a critérios estabelecidos socialmente, sem jamais questioná-los. Conforme Ramos, portanto, na sociedade de mercado, o indivíduo tornou-se uma criatura que apenas se comporta, entendendo-se comportamento como “uma categoria de reconhecimento da conformidade” (p. 51). Neste sentido, “o comportamento é uma forma de conduta que se baseia na racionalidade funcional” (...), “sendo desprovido de conteúdo ético de validade geral” (p. 50-51). O oposto desta forma de conduta, ou seja, uma conduta baseada na racionalidade substantiva, baseada na escolha, é a ação – “própria de um agente que delibera sobre coisas porque está consciente de suas finalidades intrínsecas” (Ramos, 1989, p. 51).

Por tudo que foi colocado até este momento sobre a sociedade centrada no mercado, pode-se concluir facilmente que não foi esta a forma de conduta que passou a ser adotada pelos indivíduos a partir da Revolução Industrial. Ao contrário, segundo Ramos, a conduta humana passou a ser caracterizada muito mais por um formalismo que determina que a obediência às regras deve estar acima até mesmo de padrões éticos, e por um perspectivismo, o qual induz o indivíduo a se comportar levando em conta apenas “as conveniências exteriores, os pontos de vista alheios e os propósitos em jogo” (p. 57).

Concordando com Marcuse, Ramos (1989) também considera que todas essas características da conduta humana são perpetuadas através de um processo de socialização que conduz a uma unidimensionalização da vida individual e coletiva, “através do qual o indivíduo internaliza profundamente o caráter – o *ethos* – do mercado, e age como se tal caráter fosse o supremo padrão normativo de todo o espectro de suas relações interpessoais” (p. 142).

Segundo autores como Barreto (1993) e Serva (1997), o pensamento de Ramos pode também ser relacionado e mesmo complementado pela teoria de Habermas sobre a *ação comunicativa*. Na seção seguinte, quando for apresentada a teoria da delimitação dos sistemas sociais, de Ramos, esta complementaridade entre os dois pensamentos talvez fique mais clara. Porém, como neste momento está-se tratando da questão da racionalidade que conduz as ações humanas na sociedade atual, a apresentação das idéias de Habermas a este respeito fica melhor situada aqui.

Habermas também é considerado um filósofo da Escola de Frankfurt. No entanto, ao contrário de Adorno, Horkheimer e Marcuse, não se limitou a uma atitude pessimista em relação ao futuro da sociedade (Aragão, 1992; Barreto, 1993). Como explica Aragão (1992),

“Habermas não nega absolutamente o fato de que há uma forte tendência para a dominação total, corporificada na figura do Estado totalmente administrado, que é alimentada pela idéia de que a gula do capital deve ser continuamente estimulada, pois, à medida que são satisfeitas suas necessidades de expansão, melhor se torna o nível de vida das pessoas; apenas contrapõe dialeticamente a esta outra tendência, a tendência para a ‘comunicabilidade’, para o diálogo e para o consenso, que ele acredita ser imanente à própria humanidade, pois está inscrita na linguagem” (p. 13).

Isto porque Habermas (1994) identifica mais um tipo de ação social que não é comumente contemplado pelas teorias que tratam do assunto. Partindo da classificação das ações sociais feita por Weber e, considerando que o próprio Weber elegeu a ação racional com relação a fins como ponto de referência de sua tipologia, Habermas sugere que, em contraposição às ações orientadas exclusivamente ao êxito, existem ações orientadas

exclusivamente ao entendimento. As primeiras – ações sociais orientadas ao êxito – convencionou chamar *ações estratégicas* (segundo ele, a denominação ação instrumental cabe a ações realizadas sobre objetos físicos, ainda que possam estar associadas a interações sociais), enquanto que ao segundo tipo – ações sociais orientadas ao entendimento – denominou *ações comunicativas*. Nas palavras do próprio autor:

“falo de ação comunicativa quando as ações dos atores participantes não estão coordenadas através de cálculos egocêntricos de interesses, mas através do entendimento (*Verständigung*). Na ação comunicativa os agentes não se orientam primariamente por ou para seu próprio êxito, senão por ou ao entendimento” (Habermas, 1994, p. 385).

Se às ações estratégicas corresponde a racionalidade instrumental, Habermas considera que as ações comunicativas são guiadas pelo que denominou racionalidade comunicativa. Esta razão pode ser expressa sobretudo pela linguagem, mas está presente em toda forma de comunicação humana que busque tão somente o consenso entre as partes envolvidas, através de um entendimento baseado não na manipulação (o que caracterizaria uma ação social estratégica) mas sim em uma convicção comum.

De acordo com Aragão (1992), a ação comunicativa seria, para Habermas, o tipo de ação social ideal “pois, na medida em que os participantes da comunicação visam a um acordo intersubjetivo, todos os envolvidos encontram-se em igualdade de chances para decidir as orientações da ação que vão determinar a vida social” (p. 54). Nessa forma de ação social, portanto, inexistem qualquer mecanismo de coerção, “já que as posições assumidas deverão levar em conta a possibilidade de que venham a ser contestadas pelos demais, devendo provar-se por suas pretensões de validade, e não por qualquer influência externa ou pelo uso da força” (p. 54).

De acordo com Habermas, esta forma de ação social está cada vez menos presente na sociedade, visto que a complexidade do sistema social moderno praticamente impõe a

racionalidade instrumental a todas as esferas de interações humanas. Em sua teoria sobre a evolução social, Habermas assinala esta grande transformação ocorrida com o desenvolvimento das sociedades de classes economicamente constituídas. Para se entender a argumentação de Habermas a esse respeito é preciso entender seu conceito de *mundo-da-vida*.

Mundo-da-vida, para Habermas, consiste no contexto cultural e social onde um indivíduo constrói sua personalidade, onde ele foi socializado. Segundo Aragão (1992), este conceito foi obtido a partir da análise das estruturas universais invariantes existentes nas sociedades humanas – *cultura, sociedade e personalidade*.

O mundo-da-vida apresenta dois níveis: o transcendental, que se pode afirmar como nível conceitual, atemporal, invariável, e o empírico, aquele verificado realmente na prática ou na análise das diversas sociedades em seus diferentes estágios evolutivos. As estruturas que compõem os dois níveis são as mesmas (cultura, sociedade e personalidade), apenas os conteúdos que fazem parte do nível empírico é que são condicionados histórica e socialmente.

A ação social característica do mundo-da-vida é a ação comunicativa. Mais do que isso, para Habermas (1994), “o mundo-da-vida é o pano de fundo da ação comunicativa” (p. 497), pois é sustentado por seu mundo vital que o sujeito vai interagir com as outras pessoas, buscando o entendimento e o reconhecimento intersubjetivo de suas ações.

As mudanças ocorridas nos conteúdos das estruturas do mundo-da-vida ao longo da história permitiram a Habermas identificar diferentes estágios no desenvolvimento das sociedades humanas: sociedades tribais igualitárias, sociedades tribais hierarquizadas, sociedades de classes politicamente estratificadas e sociedades de classes economicamente constituídas (Aragão, 1992). Isto porque, de acordo com sua teoria da evolução social, são as mudanças nos valores, nas estruturas de consciência moral e legal ao nível do mundo-da-vida que possibilitam o aumento da complexidade dos sistemas sociais.

Nas sociedades modernas tal complexidade atingiu seu ponto máximo. Formou-se um subsistema econômico separado da ordem política, desprendido, portanto, de contextos normativos, o qual obrigou o aparelho estatal a se reorganizar, deixando de acumular todas as funções de direção da sociedade, como ocorria no período anterior. Agora, o Estado está subordinado à economia de mercado, especializou-se principalmente na administração militar e judiciária, despolitizando e transferindo para outros subsistemas as demais funções relevantes para a sociedade (Aragão, 1992). De acordo com Habermas (1994), esses dois subsistemas que apareceram nas sociedades ocidentais modernas – o sistema econômico capitalista e uma administração estatal racionalizada (no sentido de Weber) – se diferenciaram através dos meios dinheiro e poder¹.

Mesmo entendendo que os aumentos na complexidade sistêmica são dependentes da diferenciação estrutural do mundo-da-vida, Habermas afirma que, paradoxalmente, “quanto mais os sistemas sociais se tornam complexos, mais os mundos-da-vida se tornam provinciais; parecem encolher, a ponto de se reduzirem a um subsistema” (Aragão, 1992, p. 105). Foi o que aconteceu na sociedade moderna: houve, de fato, uma cisão, uma ruptura entre os mecanismos sistêmicos e os mecanismos de integração social e essa ruptura foi tal que em muitos momentos verifica-se mesmo uma invasão, uma colonização (para utilizar o termo de Habermas) do mundo-da-vida pelo sistema.

¹ Prestes Motta e Campos Netto (1994) explicando a teoria de Habermas de uma forma mais simplificada afirmam que ele identificou nas sociedades modernas dois grandes setores. O setor externo, denominado sistema, “é composto estruturalmente pelo Estado burocrático e forte e, portanto, pela luta pelo poder que se desenvolve na sociedade, e também pela empresa capitalista e, por conseguinte, por toda luta por dinheiro que se desenvolve na sociedade. (...) São áreas que são realmente dominadas por uma racionalidade voltada apenas para os fins (instrumental) e com um posicionamento ético e moral muitas vezes questionável” (p. 23). Por outro lado, o segundo setor ainda não foi totalmente invadido pela racionalidade instrumental e é nele que a ação comunicativa pode ocorrer. Trata-se do mundo-da-vida, que os autores definem como “a intimidade da individualidade humana, o círculo de amizades verdadeiras e desinteressadas, o ambiente de relacionamento humano e fraternal” (p. 23).

Segundo Habermas (1994), esta colonização do mundo-da-vida acarreta desequilíbrios ou patologias que se manifestam primariamente em fenômenos de perda de sentido, de anomia e de perturbações no sistema da personalidade. Tais “deformações do mundo-da-vida nas sociedades modernas se fazem sentir como destruição das formas tradicionais de vida, como ataque à infra-estrutura comunicativa dos mundos-da-vida, como aniquilamento de uma prática cotidiana unilateralmente racionalizada, expressando-se em seqüelas que representam tradições culturais empobrecidas e processos de socialização perturbados” (p. 474).

A partir da época moderna, portanto, as lógicas desses dois campos – os subsistemas da sociedade e o mundo-da-vida – acabaram se tornando independentes e até mesmo excludentes, pois a hipertrofia de um gera a atrofia do outro, o que acaba por ameaçar a própria sociedade como um todo, já que ela é composta pelas duas instâncias.

Em vista disso, Habermas propõe que se restaure o equilíbrio entre elas, que as duas razões – a instrumental e a comunicativa – restrinjam-se às esferas que lhe pertencem, de tal forma que uma não invada mais os domínios da outra, sendo preciso, para tanto, que a lógica interativa (da razão comunicativa) controle novamente a lógica sistêmica (Aragão, 1992).

De fato, a análise de Habermas sobre a sociedade atual leva a essa preocupação. A relação de desequilíbrio entre o mundo-da-vida e os subsistemas diferenciados pela economia e pelo poder provoca conseqüências bastantes prejudiciais, como mostra Aragão:

“com a hipertrofia dos subsistemas responsáveis pela integração sistêmica, que responde à necessidade de reprodução material cada vez maior, a necessidade de integração social começa a sofrer agudamente a influência das exigências por dinheiro e poder, e a sociedade deixa de atender a sua função básica de lugar de realização das relações morais, para se tornar um espaço de desenvolvimento de meras relações contratuais econômicas e jurídicas. Há, portanto, uma ‘perda de moralidade’, no âmbito social, e a decorrente necessidade de se restituir a moralidade perdida para que a sociedade volte a desempenhar seu papel integrador, sob pena de, não só a esfera do

mundo-da-vida vir a desaparecer, como também todo o sistema, que depende daquela capacidade integradora inicial das estruturas do mundo-da-vida” (p. 119).

2.1.2- Finalizando...

Através desta breve análise do desenvolvimento e das características da sociedade centrada no mercado à luz de alguns dos autores que trataram do assunto, pode-se concluir que, ainda que o objetivo final do sistema de mercado fosse aumentar a produção fazendo o uso de tecnologias avançadas e, assim, liberar os homens do trabalho mais pesado e maçante (Ramos, 1989), as conseqüências que ele acarretou tanto para a classe dos trabalhadores como para a sociedade em geral nem sempre foram boas. Segundo Ramos (1989), o preço psicológico tem sido “a deformação da pessoa humana” (p. 107). Nesta mesma linha, Marcuse (1982), ao falar do padrão de vida alcançado nas áreas mais desenvolvidas, também avalia que, “em vista do que esse padrão fez ao Homem e à Natureza, deve ser novamente perguntado se ele vale os sacrifícios e as vítimas feitos em sua defesa” (p. 223).

Seguindo este raciocínio, não se pode deixar de lembrar o que disse Polanyi (1980) ao analisar o período dos cercamentos dos campos ingleses e ao criticar como sendo inadmissíveis “as habituais considerações ‘em última instância’ da teoria econômica” (p. 55).

Segundo ele,

“se o efeito imediato de uma mudança é deletério, então, até prova em contrário, o efeito final também é deletério. Se a conversão das terras aráveis em pastagens envolve a destruição de um certo número de casas, a abolição de um número definido de empregos e a diminuição dos suprimentos de alimentos disponíveis no local, então esses efeitos devem ser encarados como um efeito final, até que se apresente uma prova em contrário.(...)A comparação entre o ritmo da mudança e o ritmo do ajustamento decidirá o que deve ser visto como resultado líquido da mudança” (p. 55).

Nestes termos, Lux (1993) afirma que é realmente necessário admitir que, no decorrer do processo de transformação econômica iniciado em meados do século XVIII, foram obtidos ganhos e perdas e entende que “corresponde à tarefa da sociedade pós-moderna conservar os ganhos e superar as perdas” (p. 133).

É exatamente a partir desta perspectiva que abordar-se-á, na seção a seguir, a questão das organizações que fazem parte da sociedade de mercado. Entendendo-se que as organizações são importantes instrumentos de socialização na vida dos indivíduos nesta sociedade, procurar-se-á mostrar o quanto estão envolvidas no processo de unidimensionalização da vida individual e coletiva e apresentar-se-á um modelo alternativo de organização, o qual será objeto de estudo da presente pesquisa.

2.2- Organizações burocráticas e organizações isonômicas

As características da burocracia enquanto um tipo especial de organização formal foram primeiramente identificadas por Weber, no início deste século e, desde então, esta tem sido objeto de estudo das diversas áreas das ciências sociais. Mas, para que se possa compreender as idéias de Weber sobre a burocracia, torna-se necessário situá-las no contexto mais geral de sua teoria da dominação (Mouzelis, 1975).

De fato, Weber preocupou-se em estudar as relações de poder que se estabelecem entre os indivíduos, mais especificamente aqueles tipos de relação a que designou dominação. Na dominação, segundo Weber, o poder é exercido baseado num certo número de crenças que o legitimam e que são válidas tanto para quem o exerce quanto para os que a ele estão submetidos. Em outras palavras, entende por dominação “a relação de poder na qual o governante, a pessoa que impõe sua vontade às outras, crê que tem direito ao exercício de poder, e o governado considera que seu dever é obedecer as ordens daquele” (Mouzelis, 1975, p. 21).

Assim sendo, Weber identificou três tipos de dominação: a *carismática*, baseada nas qualidades pessoais do chefe e na fé que os subordinados têm em sua pessoa, a *tradicional*, legitimada pela crença na validade da maneira tradicional de se fazer as coisas, e a *racional-legal*, garantida pela crença de que as leis racionalmente estabelecidas indicam a forma mais correta de se proceder.

Além disso, Weber compreendeu que “a dominação, quando se exerce sobre um extenso número de pessoas, exige uma organização administrativa que execute as ordens e sirva de ponte entre governantes e governados” (Mouzelis, 1975, p. 22). Assim, para cada tipo de dominação existe um certo tipo de organização. Uma organização administrativa baseada numa autoridade carismática caracteriza-se por ser instável e indeterminada, enquanto que à

dominação tradicional, típica da família patriarcal, correspondem a organização do tipo patrimonial e do tipo feudal. Por outro lado, a organização correspondente à forma legal de dominação consiste na burocracia.

A burocracia, portanto, é caracterizada por Weber como uma organização na qual as relações interpessoais encontram-se estritamente definidas por regras impessoais, as quais “traçam de maneira racional a hierarquia no interior da organização, os direitos e deveres que correspondem a cada posição, os métodos de recrutamento e promoção e assim sucessivamente” (Mouzelis, 1975, p. 23). Além disso, ao contrário da administração feudal e patrimonial, os recursos necessários para realização das tarefas e a posição dos indivíduos dentro da organização não podem ser objeto de apropriação ou integração ao patrimônio pessoal destes.

Fundamentalmente, a administração burocrática consiste numa organização racional, o que significa que o exercício do controle é baseado apenas no conhecimento, na competência técnica. Dessa forma, a seleção do pessoal e a hierarquia de autoridade estão sempre limitadas às exigências de capacidade e conhecimento técnico de cada cargo. Advém daí uma outra característica importante das burocracias que é o alto grau de especialização dos indivíduos que nela trabalham.

Conforme explica Mouzelis (1975), ao conceituar a burocracia, o que Weber pretendia era identificar as características típicas de uma determinada espécie de organização, a qual, existindo na realidade da forma como estabeleceu, resultaria numa organização perfeitamente eficiente. Assim, sua definição do “tipo ideal de burocracia é uma construção conceitual realizada a partir de certos elementos empíricos, que se agrupam logicamente em uma forma precisa e consistente, porém, em uma forma que, em sua pureza ideal, não se encontra nunca na realidade” (Mouzelis, 1975, p. 45).

Por este motivo, muitos autores pós-weberianos passaram a utilizar a construção de Weber considerando as características empíricas do tipo ideal como dimensões, magnitudes, que variam quantitativamente de uma organização para outra. Neste caso, uma organização será tanto mais burocrática quanto mais se aproximar das características presentes no tipo ideal e, ao contrário, menos burocratizada à medida que se afastar do modelo.

De qualquer modo, para Weber (1977), a administração burocrática representa a forma mais racional de exercer uma dominação “nos seguintes sentidos: em precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiança; calculabilidade, portanto, para o soberano e os interessados; intensidade e extensão no serviço; aplicabilidade formalmente universal a toda sorte de tarefas; e susceptibilidade *técnica* de perfeição para alcançar o ótimo em seus resultados” (p. 178; grifo do autor).

Em sua análise da sociedade moderna, Weber concluiu que ela se encontra intimamente associada com a burocracia. Conforme ele mesmo afirmou, “o desenvolvimento das formas ‘modernas’ de associações em toda classe de terrenos (...) coincide totalmente com o desenvolvimento e incremento crescente da administração burocrática: sua aparição é, por exemplo, o germe do estado moderno ocidental” (Weber, 1977, p. 178).

Segundo Weber (1982), o desenvolvimento da burocracia no mundo moderno se deveu principalmente ao fato de se ter desenvolvido uma economia monetária que, além de facilitar e racionalizar as transações econômicas, também tornou mais racional a retribuição aos funcionários por seus serviços prestados. Outro fator responsável pelo seu desenvolvimento foi o aumento quantitativo e qualitativo das tarefas administrativas do estado moderno, as quais, de acordo com o autor, apenas uma estrutura do tipo burocrática poderia ser capaz de desempenhar. Além disso, assinala como um dos mais fortes motivos para o surgimento da burocracia moderna sua superioridade técnica em termos de eficiência em relação aos outros tipos de organização administrativa.

De fato, de acordo com Mouzelis (1975, p. 24), “apesar de no passado terem existido administrações burocráticas, só com a emergência do Estado moderno – o mais fiel exemplo do tipo legal de dominação - tem podido prevalecer a burocracia na medida atual”. E, realmente, a partir de sua análise, Weber percebeu que a burocracia, como tipo de organização, tinha penetrado todas as instituições sociais: “o exército moderno, a igreja, a universidade, perdem progressivamente seu aspecto tradicional ao serem cada vez mais regulados por regras racionais e impessoais dirigidas a conseguir a máxima eficiência” (Mouzelis, 1975, p. 24).

Neste processo de busca por aumento de produtividade e eficiência, Weber percebeu que muita coisa estava se modificando e se perdendo no seio da sociedade moderna, mas entendia que a máquina burocrática estava se estabelecendo de forma definitiva. Segundo ele, “quando se estabelece plenamente, a burocracia está entre as estruturas sociais mais difíceis de destruir” (Weber, 1982, p. 264).

Desse modo, apesar de considerá-la a forma mais eficiente de organização, Weber lamentava as conseqüências que a burocracia acarretava para o indivíduo e para a sociedade. Percebia que este tipo de organização limita a espontaneidade e a liberdade pessoal dos indivíduos e os torna incapazes de integralizar suas atividades individuais com a finalidade da organização, dada a elevada compartimentalização das tarefas. A burocracia, então, considerando os indivíduos como engrenagens no mecanismo da administração/produção e exigindo deles um alto grau de especialização técnica, acaba favorecendo “o aparecimento de um tipo de personalidade mutilada que vai desprezando progressivamente o ideal de homem culto das civilizações passadas” (Mouzelis, 1975, p. 25).

Além disso, Weber entendia que a crescente burocratização e racionalização do mundo moderno acarretava, paradoxalmente, uma irracionalidade básica, pois o progresso científico contribuía para uma melhor compreensão do mundo e dos fenômenos naturais, acabando com

as explicações metafísicas que sempre existiram e que davam suporte aos homens, sem, no entanto, colocar outra coisa no lugar delas. Isto significa que “a ciência destruiu os valores e o sentido da vida que a religião e a tradição haviam dado ao homem, sem ser capaz de criar novos valores ou propósitos de vida.(...) Desta forma, a vida burocrática moderna resulta mais racional e irracional (isto é, sem objeto) ao mesmo tempo” (Mouzelis, 1975, p. 26).

Tais constatações encaixam-se nas colocações feitas na seção anterior a respeito da moderna sociedade centrada no mercado. Foi dito que houve uma grande mudança no sentido de se valorizar acima de tudo a busca por riqueza material, desprezando-se valores que sempre foram considerados pela coletividade, como a ética nas relações interpessoais, o respeito à natureza e a busca pelo bem comum. Também foi colocado que a racionalidade que passou a guiar a conduta humana foi aquela que permite ao indivíduo realizar apenas o cálculo utilitarista das conseqüências de seus atos, racionalidade esta, portanto, desprovida do sentido substantivo que anteriormente se dava à Razão.

Sendo assim, como a organização burocrática está inserida nesta sociedade, desempenhando um papel altamente significativo (e isso não apenas em termos quantitativos, como se verá a seguir), é claro que ela acaba assumindo as características desta sociedade. Ou, talvez seja o contrário, exatamente por ter o mesmo caráter, a burocracia sirva tão bem para a sociedade de mercado. A verdade é que ambas estão entrelaçadas, de tal forma que, como afirmou Ramos (1989), “hoje em dia as organizações desempenham um papel ativo e sem precedentes no processo de socialização do indivíduo, tentam transformar-se *na sociedade*” (p. 92; grifos do autor).

Mais ainda, segundo este autor, “nos dias de hoje o mercado tende a transformar-se na força modeladora da sociedade como um todo, e o tipo peculiar de organização que corresponde às suas exigências assumiu o caráter de um paradigma para a organização de toda a existência humana” (Ramos, 1989, p. 92). Neste ambiente, as organizações econômicas

formais, especialmente através da mídia, invadem o espaço vital particular dos indivíduos, criando-lhes necessidades que somente elas podem satisfazer. Assim, o cidadão perde sua competência artesanal e tudo passa a girar em torno do mercado e de suas organizações. Conforme Ramos (1989), “a nação transformou-se numa *sociedade organizacional* e a pessoa humana num *homem de organização*” (p. 96; grifos do autor).

Prova disso é o que mostra Crozier (1981) a respeito de como as organizações tratam do problema de conseguir cooperação e conformidade por parte de seus participantes. Segundo ele, as grandes organizações sempre precisaram apelar para métodos violentos, como era o caso dos primeiros exércitos permanentes e das manufaturas de dois séculos atrás. Ou então, como no caso das organizações com ideologias do tipo religioso, o engajamento era obtido através de certa dose de terror, uma vez que se apoiavam no fanatismo e na ignorância.

Nas organizações de hoje, no entanto, não existe mais a necessidade desse tipo de pressão já que, com as atuais técnicas de previsão do comportamento, pode-se montar uma estrutura mais racional e eficiente. Além disso, e o que é mais importante para a análise que aqui está se fazendo,

“essas organizações tratam com um pessoal que, graças a sua educação, já assimilou uma grande quantidade de normas que tornam mais fácil a cooperação e o respeito da conveniência alheia que ela implica; o cidadão e o produtor moderno têm adquirido, ao longo de um aprendizado muito mais extenso da vida social, uma capacidade para adaptar-se e ‘conformar-se’ com as regras que impõem a participação nas organizações” (Crozier, 1981, p. 269).

Por outro lado, de acordo com Crozier (preocupado sobretudo com as questões de luta pelo poder dentro das organizações), a exigência de conformidade e a influência dos métodos utilizados para adquiri-la devem ser considerados como úteis tanto para a direção da organização como para os subordinados. Isto porque entende que os empregados se utilizam da conformidade para comprometer a administração, assim, protegendo-se contra ela. Em outras palavras, “os subordinados aceitam entrar no jogo que lhes é imposto, na medida em

que possam utilizá-lo em seu próprio interesse, tirando partido dele para, por exemplo, obrigar a direção a respeitar sua autonomia pessoal” (Crozier, 1981, p. 270).

Certamente que essas duas forças podem acabar provocando uma forte rigidez no sistema e é exatamente isto que o autor pretende demonstrar. Segundo ele, o sistema burocrático de organização caracteriza-se por uma série de “círculos viciosos” (onde uma regra leva a uma conduta que reforça esta regra), os quais impedem a iniciativa pessoal dos indivíduos que trabalham na organização e dificultam a capacidade de resposta por parte dela às necessidades de mudança.

Para Crozier (1981), portanto, burocracia significa um modelo de organização onde o circuito “erros-informações-correções” não funciona satisfatoriamente devido à permanência de círculos viciosos, os quais resume da seguinte forma:

“a rigidez com a qual são definidos o conteúdo das tarefas e as relações entre essas tarefas e a rede de relações humanas necessária para o seu cumprimento tornam difíceis as comunicações entre os grupos e com o meio ambiente; as dificuldades resultantes, em lugar de impor uma mudança radical do modelo, são utilizadas pelos indivíduos e pelos grupos para melhorar suas posições na luta pelo poder no seio da organização, e esses comportamentos suscitam novas pressões em favor da impersonalidade e da centralização, já que, dentro desse sistema, a impersonalidade e a centralização oferecem a única solução possível para acabar com os privilégios abusivos, adquiridos pelos indivíduos e pelos grupos” (p. 283).

Crozier entende que esta sua maneira de interpretar o que autores como Merton, Gouldner e Selznick, entre outros, chamaram de disfunções da burocracia é mais completa, uma vez que se apóia numa compreensão mais realista da natureza humana. Segundo ele, nas análises desses autores, o que estava subjacente era a noção de que o comportamento humano é movido apenas por questões de ordem afetiva, afirmando ser necessário admitir que os membros de uma organização “atuam também como agentes autônomos, de acordo com sua própria estratégia” (Crozier, 1981, p. 267). Assim, argumenta que seu esquema de interpretação do sistema burocrático “não está mais baseado sobre reações passivas do ‘fator

humano', mas no reconhecimento da natureza afetiva do agente humano que procura, de todas as maneiras e em todas as circunstâncias, tirar o melhor partido possível de todos os meios a sua disposição" (p. 283)¹.

Esta observação sobre o comportamento humano dentro das organizações confirma o que foi colocado no capítulo anterior a respeito dos valores que passaram a imperar na sociedade de mercado. A busca pelo auto-interesse e o abandono da razão substantiva estão refletidos na estrutura das organizações e no comportamento dos indivíduos, fato este que acaba por reforçar as bases valorativas desta sociedade.

Neste sentido, Crozier (1981) está correto quando fala em vantagens de um sistema de organização burocrática para o indivíduo. De fato, uma burocracia oferece uma combinação de independência e segurança que acaba favorecendo certos aspectos característicos do comportamento individual em situação de grupo. Assim, o fato de não poderem participar de uma forma mais ativa e mais efetiva do processo de planejamento e decisão, por exemplo, poupa os membros da organização de terem de assumir maiores responsabilidades sobre seu trabalho. Realmente, como afirma Crozier (1981), "é muito mais fácil preservar a própria independência e integridade quando se permanece afastado das decisões, do que quando se aceita participar em sua elaboração" (p. 298). Além disso, as regras e o sistema burocrático como um todo, podem ser considerados como uma estrutura de proteção, já que definem claramente o que fazer, como e quando, proporcionando total segurança para o desempenho das tarefas.

¹ Em poucas palavras, para que se entenda a que Crozier está se referindo: **Merton** observou que o fato de se exigir dos funcionários de uma burocracia um comportamento padronizado, desenvolvia neles uma atitude ritualista altamente rígida e cristalizada que dificultava responder às particularidades de suas tarefas e desenvolvia o espírito de casta, afastando-os de seu público. **Selznick** estudou a questão dos especialistas e chegou a conclusões bastante parecidas – o especialista se fixa em seu papel, apegando-se aos interesses envolvidos nele, criando novamente o espírito de casta, o qual se pretende combater com um reforço da especialização. **Gouldner** observou, igualmente, esse mesmo tipo de círculo vicioso no caso do controle e supervisão, mas considerou que as disfunções consistem, na verdade, em funções latentes e não simplesmente em falhas do sistema (Crozier, 1981).

Por outro lado, o autor também assinala que o arranjo burocrático apresenta, ao mesmo tempo, consideráveis desvantagens para o indivíduo. A proteção leva a um isolamento da realidade, a segurança implica em não se conseguir um meio de dimensionar o próprio esforço individual. “Esse isolamento da realidade, essa incapacidade de medir, têm como consequência uma espécie de ansiedade – poderia dizer-se secundária – que permite explicar a excepcional importância de todos os problemas de relações humanas que ocorrem dentro de um sistema burocrático” (Crozier, 1981, p. 303). Isso caracteriza o ambiente de eternos conflitos e de luta pelo poder, típicos de um sistema social excessivamente rígido, como o é a burocracia.

Neste ponto insere-se a análise de Ramos (1989) a respeito das implicações das organizações para os indivíduos. Segundo ele, de fato, os ambientes formais de trabalho são totalmente inapropriados para a realização humana, mas isso não deve causar espanto nem suscitar tentativas de reverter-se o problema. De acordo com suas palavras,

“culpar as organizações de natureza econômica por serem incapazes de atender às necessidades do indivíduo como um ser singular é tão fútil quanto culpar o leão por ser carnívoro. Elas não podem agir de outra maneira e, já que sem as organizações econômicas a sociedade não poderia funcionar adequadamente, é preciso que as mesmas sejam realisticamente compreendidas conforme são” (Ramos, 1989, p. 108).

Por este motivo, impinge severas críticas aos teóricos e praticantes da ciência da organização que julgam adotar enfoques *humanistas* no planejamento organizacional. Afirma Ramos (1989) que, desde o advento da chamada *escola de relações humanas*, no final dos anos 20, buscam-se estratégias integracionistas, estratégias que objetivam integrar metas individuais e organizacionais sem que se perceba que tais esforços simplesmente são inúteis. Ramos (1989) é taxativo:

“somente uma visão acrítica das metas organizacionais e da motivação humana pode explicar porque os intervencionistas *humanistas* se sentem à vontade em suas tentativas, por exemplo, de minimizar a alienação em fábricas de alimentos para bichos de estimação; de melhorar a cultura humana em complexos industriais

poluentes e destruidores dos recursos naturais; de aumentar a eficiência de corporações especializadas em fornecer ao público mercadorias desnecessárias e serviços que apenas servem para destruir gradativamente o senso que têm os cidadãos de suas necessidades genuínas, pessoais. Não questionam eles, explicitamente, o caráter desumanizador e enganoso da estrutura de emprego da sociedade centrada no mercado, que em si mesma não permite uma coerente prática do verdadeiro humanismo” (p. 96-97; grifo do autor).

Assim, percebendo que “raramente se pode integrar atualização pessoal e maximização de utilidade, no sentido estritamente econômico”, Ramos (1989) entende que “é preciso que se delimitem enclaves em que cada uma delas possa ser convincentemente atendida” (p. 142). Nestes termos, propõe sua teoria da delimitação dos sistemas sociais – um modelo multidimensional para análise e planejamento de sistemas sociais, no qual se compreende a sociedade como sendo constituída de vários enclaves¹.

Nesta realidade social multicêntrica, o mercado não seria mais o ordenador da vida humana. Ele é considerado um espaço social legítimo e necessário, mas passa a ser limitado e regulado. Sendo assim, critérios de vida pessoal e social tornam-se orientadores da conduta humana e permitem a existência de lugares alternativos em relação aos espaços formais de natureza estritamente econômica, lugares estes em que é possível uma verdadeira escolha pessoal. Neste modelo delimitativo, portanto, são considerados como de igual importância tanto os ambientes criados com uma orientação individual quanto aqueles que tenham uma orientação mais comunitária.

Outra questão também levada em conta é referente às normas que regulam os diversos espaços sociais. Conforme Ramos (1989), “para que se consiga a execução de qualquer trabalho é preciso que haja a observância de normas operacionais” (p. 143) e, mesmo nos

¹ Como o próprio Ramos afirmou após a publicação do livro em que expõe sua teoria, sua intenção foi de construir um modelo puramente conceitual, com o mínimo possível de descrição de fatos concretos que, ao servirem de exemplo e argumentação, pudessem avaliar sua tese. De acordo com suas palavras, “*A nova ciência* deveria ser, tanto quanto possível, mero discurso teórico. Se este fosse convincente, a longevidade do livro ficaria mais bem assegurada” (Ramos, 1982, p. 93).

sistemas que visam maximizar a realização pessoal, as normas também precisam existir. Neste caso, porém, “elas são mínimas e nunca são estabelecidas sem o pleno consentimento dos indivíduos interessados” (p. 145), o que, definitivamente, não ocorre nos locais onde o caráter econômico do trabalho é maior. Nestes ambientes, a preocupação com a realização pessoal dos participantes, como já foi colocado, é praticamente inexistente sendo, por isso, que as prescrições e normas são estabelecidas a partir de critérios puramente funcionais.

Partindo dessa diferenciação, as principais categorias apresentadas no modelo de Ramos (principais para motivo da análise que se está fazendo no presente trabalho) consistem na *economia* e na *isonomia*.

De acordo com o autor, a economia é um contexto organizacional ordenado a partir de padrões de funcionalidade, uma vez que objetiva a produção de bens e/ou a prestação de serviços. A organização típica desta categoria é a burocracia, com todas as características que já foram descritas ao longo deste capítulo.

Praticamente todas as organizações com finalidades econômicas pertencem a este enclave mas, dependendo do grau de importância atribuído ao aspecto econômico e das características assumidas por uma organização, ela pode estar encaixada no contexto seguinte. Da mesma forma, pode muito bem existir organizações sem fins lucrativos que funcionem orientadas basicamente por uma racionalidade instrumental e que, por isso mesmo, adotem características do sistema burocrático e venham a ser classificadas dentro da categoria *economia*.

No contexto da isonomia, ao contrário, a racionalidade que orienta os trabalhos é, fundamentalmente, a substantiva. São critérios substantivos que definem o objeto de ação do sistema social, sua estrutura, seus padrões de relacionamentos interpessoais, o papel e a forma de atuação de cada um de seus membros.

Assim sendo, segundo Ramos (1989), o objetivo essencial de uma organização de natureza isonômica é permitir a realização de seus membros, por isso são desempenhadas atividades compensadoras em si mesmas. O trabalho, portanto, não possui o sentido de um simples emprego, como acontece nas organizações burocráticas – as pessoas se sentem recompensadas, numa isonomia, por conseguirem realizar os objetivos intrínsecos das atividades que desempenham.

Possuindo tal orientação, uma organização deste tipo estrutura-se como um grupo de iguais (daí seu nome), “onde a autoridade é atribuída por deliberação de todos” (Ramos, 1989, p. 151). Neste sistema as regras são estabelecidas por consenso e as atividades de planejamento e decisão abrangem todos os participantes.

Além disso, a eficácia de uma organização isonômica exige que prevaleçam, entre seus membros, relações interpessoais primárias, de modo que ela não pode ultrapassar um determinado ponto ótimo, sob pena de, desenvolvendo-se entre as pessoas relacionamentos secundários ou categóricos, vir a se transformar numa organização burocrática.

Adotando-se esse critério, talvez possa-se dizer que as tentativas atuais de mudança organizacional no sentido de transformar as antigas estruturas burocráticas em organizações inteligentes (Pinchot e Pinchot, 1994) ou em organizações de aprendizagem (Senge, 1990), por exemplo, estão se constituindo numa espécie de meio termo entre a burocracia e a isonomia. Isto porque continuam tendo como finalidade principal a de ordem econômica mas, à medida que buscam uma estrutura mais apta a agir frente ao contexto atual (que é de permanente instabilidade e, por isso requer maior flexibilidade), as organizações estão passando a valorizar aspectos da conduta humana que a rigidez burocrática não admitia. Assim, valorizam a participação, a iniciativa, o conhecimento abrangente e não mais o especializado, enfim, valores tanto no nível individual quanto grupal que possam permitir um comportamento proativo ao invés de reativo. No entanto, organizações deste tipo não se

configuram como isonômicas já que, ao fim das contas, buscam esta nova configuração em função do mercado, não em função das pessoas.

De qualquer modo, já no início da década de 80 (a primeira publicação de seu livro *A nova ciência das organizações* foi em 1981), Ramos (1989) constatava que a isonomia estava ganhando espaço no cenário social. Da mesma forma, Serva (1993) também demonstra que desde os anos 60 tem aumentado consideravelmente, e no mundo todo, o número de organizações com as características apresentadas no modelo da delimitação dos sistemas sociais, de Ramos.

Serva (1993), no entanto, prefere chamar tais organizações de substantivas, por considerar que, embora não possuindo um padrão único em termos de estrutura organizacional, recebendo denominações variadas como, por exemplo, organizações coletivistas ou alternativas, e sendo ou não de natureza econômica, orientam-se sempre fundamentalmente pela racionalidade substantiva.

Serva (1993) relata uma pesquisa realizada em 1990 em Salvador, Bahia, em que foram estudadas doze organizações que obedeciam a esta classificação. Segundo afirma, apesar de diferirem em muitos aspectos formais, sua essência era a mesma, pois foi observado que em todas elas existia uma preocupação com o efetivo resgate da condição humana. Assim, de forma marcante, “valores como autenticidade, respeito à individualidade, dignidade, solidariedade e afetividade, revelavam a presença da racionalidade substantiva” e criavam estruturas produtivas sintonizadas com estes critérios (p. 41).

Em pesquisa realizada mais recentemente, Serva (1997), com a intenção de avançar um pouco mais sobre o modelo puramente conceitual proposto por Ramos (1989), estudou aprofundadamente a prática administrativa de três organizações que apresentavam características próximas do tipo ideal *isonomia*.

Partindo da premissa de que não há exclusividade de um só tipo de racionalidade nas ações de indivíduos que compõem organizações produtivas, Serva (1997) procurou analisar em cada processo organizacional dessas organizações qual a racionalidade que predominava, para que pudesse concluir se havia o predomínio da racionalidade substantiva realmente ou se, ao contrário do que a princípio parecia, a racionalidade instrumental era a mais intensamente utilizada.

Para tal, precisou definir indicadores – os elementos constitutivos – de cada uma das racionalidades e, para que isso fosse possível, foi necessário, de acordo com o pesquisador, complementar a teoria de Ramos (1989) com uma teoria de ação. Utilizou-se, então, da *teoria da ação comunicativa*, de Habermas (apresentada sucintamente na seção anterior).

Desse modo, Serva (1997) definiu a *ação racional substantiva* como a “ação orientada para duas dimensões: na dimensão individual, que se refere à auto-realização, compreendida como concretização de potencialidades e satisfação; na dimensão grupal, que se refere ao entendimento, nas direções das responsabilidades e satisfação sociais” (p. 22). Com isso, seus elementos constitutivos ficaram definidos em: auto-realização, entendimento, julgamento ético, autenticidade, valores emancipatórios e autonomia.

Por outro lado, a *ação racional instrumental* foi definida como a “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” (Serva, 1997, p. 22). Seus indicadores foram identificados como: cálculo, fins, maximização dos recursos, êxito/resultados, desempenho, utilidade, rentabilidade e estratégia interpessoal.

A partir dessas definições, Serva analisou em onze processos organizacionais quais desses elementos estavam presentes. Os processos escolhidos para serem observados foram: hierarquia e normas, valores e objetivos, tomada de decisão, controle, divisão do trabalho, comunicação e relações interpessoais, ação social e relações ambientais (esses sete

considerados como processos essenciais), e reflexão sobre a organização, conflitos, satisfação individual e dimensão simbólica (considerados como complementares).

Para ser considerada uma organização onde predomina a racionalidade substantiva, deveriam ser atendidas duas condições: os indicadores desta racionalidade precisariam ser a maioria, considerando-se o total de processos organizacionais analisados, e deveriam ser também predominantes na maioria dos sete processos ditos essenciais.

Desse modo, das três organizações estudadas, a intensidade de racionalidade substantiva em uma delas foi considerada *muito elevada*, em outra, *elevada*, e na terceira, *baixa*, justamente por não corresponder aos critérios acima referidos.

Uma das principais conclusões da pesquisa de Serva (1997) foi de que “a presença marcante dos valores emancipatórios e a perseverança em praticar ações orientadas ao entendimento revelaram-se fundamentais para uma organização ter o caráter substantivo” (p. 28). Por *valores emancipatórios* Serva estava entendendo “os valores de mudança e aperfeiçoamento do social nas direções do bem-estar coletivo, da solidariedade, do respeito à individualidade, da liberdade e do comprometimento, presentes nos indivíduos e no contexto normativo do grupo” e por *entendimento*, “ações pelas quais se estabelecem acordos e consensos racionais, mediadas pela comunicação livre, e que coordenam atividades comuns sob a égide da responsabilidade e satisfação sociais” (p. 22)¹.

Isso não significa que no cotidiano de tais organizações inexistam conflitos, embates, tensões. Ao contrário, segundo Serva (1997) “as ações de entendimento comportam o debate racional, o qual muitas vezes acarreta as tensões próprias de uma ambiência marcada pelas autenticidade, autonomia e liberdade de expressão” (p. 28).

¹ Estes indicadores de racionalidade substantiva foram extraídos da teoria de Habermas, mais precisamente de sua caracterização do *mundo-da-vida*, o que aproxima este seu conceito do conceito de *isonomia*, de Ramos.

Também mostrou-se importante para configurar a natureza substantiva da organização a garantia de autonomia na realização dos trabalhos, bem como no próprio processo de divisão do trabalho, o que proporcionava um maior engajamento por parte dos participantes das empresas no trabalho por eles desempenhado. Advinha daí um alto grau de satisfação individual, proveniente, sobretudo, da possibilidade de alcance da auto-realização no trabalho.

Mais importante que tudo, porém, foi a constatação de que, para que tudo isso possa realmente ocorrer, é necessário o comprometimento efetivo dos membros da organização com os valores emancipatórios, uma vez que as dificuldades e tensões provenientes do fato de buscar-se construir uma empresa a partir de valores diferentes daqueles oferecidos pelo sistema de mercado são constantes e diárias. De acordo com Serva (1997),

“para que uma organização seja realmente substantiva é preciso que o comprometimento com os valores emancipatórios vá além de sua mera difusão: é necessário que tais valores comecem a ser praticados dentro da própria organização, principalmente no desenrolar da prática administrativa. (...) Não se muda uma realidade complexa apenas portando signos e professando valores, acima de tudo é preciso comprometer-se efetivamente com eles nas ações cotidianas” (p. 29).

As pesquisas realizadas por Serva (1993, 1997) comprovaram que é possível que organizações orientadas predominantemente pela racionalidade substantiva consigam obter sucesso no mercado, mesmo sem adotar a racionalidade dominante no mundo dos negócios. E Serva (1993) ainda mostra que o número de organizações dessa natureza é bastante elevado e está presente em muitos países, argumentando, assim, que “o fenômeno da profusão de organizações substantivas é concomitante com a pós-modernidade” (p. 43).

Provavelmente isto tenha relação com o fato de que “a sociedade centrada no mercado, mais de 200 anos depois de seu aparecimento, está mostrando agora suas limitações e sua influência desfiguradora da vida humana como um todo” (Ramos, 1989, p. XI-XII) e talvez signifique que se está tentando resgatar valores que haviam sido perdidos e recuperar o que ainda é possível.

2.3- A motivação humana e a motivação para o trabalho

Nas seções anteriores muito se falou que, com o advento da sociedade centrada no mercado, a motivação econômica passou a predominar nas relações sociais e até mesmo nas relações interpessoais. Também foi dito que, nas organizações burocráticas, típicas dessa sociedade, o indivíduo não é visto em sua totalidade, sendo utilizado como instrumento para produção, não lhe sendo dadas chances de alcançar sua realização pessoal.

Por trás destas colocações estão subentendidas questões do tipo “não existem apenas motivações de ordem econômica”, “a sociedade deveria valorizar também as demais motivações do comportamento humano”, “o indivíduo não trabalha apenas para conseguir meios para subsistência, mas gostaria também de realizar-se pessoalmente em seu ambiente de trabalho”, ou seja, estão subjacentes algumas idéias sobre a natureza humana e o comportamento das pessoas em sociedade e em ambientes de trabalho, principalmente, sobre o que lhes motiva a agir. Antes, porém, de analisar a questão da motivação no trabalho, é preciso que seja esclarecido o que de fato está se entendendo por motivação humana.

2.3.1- A motivação humana

O interesse na motivação é bastante antigo. Como lembra Murray (1973), “durante séculos, filósofos e teólogos debateram a natureza do homem e, ao fazê-lo, formularam, com frequência, perguntas e extraíram respostas sobre a motivação” (p. 13). Mais tarde, por se constituir especificamente em uma área de estudos sobre o comportamento humano, a Psicologia passou a se preocupar em compreender com detalhes o processo motivacional.

No entanto, como acontece com praticamente todos os conceitos e temas estudados por essa ciência, a motivação recebe diferentes tratamentos de acordo com cada abordagem e

referencial teórico. Dessa forma, são várias as conceituações e explicações dadas para a motivação, uma vez que dependem da compreensão que cada linha teórica possui a respeito do comportamento humano.

Assim sendo, conforme Cofer e Appley (1975), os modelos utilizados para descrever os processos motivacionais podem abarcar “desde hipóteses puramente biogênicas, nas quais o comportamento se desenvolve a partir de uma série de pulsões ou instintos inatos (...) até teorias sociogênicas muito elevadas, que sugerem a quase total docilidade do comportamento e sua maleabilidade em padrões determinados por forças culturais” (p. 18). Os modelos também podem considerar os motivos como sendo “conscientes ou inconscientes, pressionados inexoravelmente por urgências, pulsões e instintos, ou atraídos inevitavelmente por incentivos, metas, propósitos e valores” (p. 18).

Desse modo, existem autores que conceituam a motivação como estando ligada apenas ao indivíduo: Hersey e Blanchard (1986), por exemplo, entendem que “a motivação das pessoas depende da intensidade dos seus motivos, os quais podem ser definidos como necessidades, desejos ou impulsos oriundos do indivíduo e dirigidos para objetivos que podem ser conscientes ou inconscientes” (p. 18). Nesta mesma linha, Gooch e McDowell (*apud* Bergamini, 1993) são ainda mais enfáticos: “a motivação é uma força que se encontra no interior de cada pessoa e que pode estar ligada a um desejo. Uma pessoa não pode jamais motivar outra, o que ela pode fazer é estimular a outra” (p. 38).

Por outro lado, autores com uma orientação puramente comportamentalista entendem a motivação como estando relacionada apenas com a aprendizagem, baseada, portanto, nas recompensas extrínsecas.

Uma outra corrente compreende a motivação a partir da relação entre o indivíduo e o meio no qual está inserido. Nuttin (1983), por exemplo, assim esclarece sua teoria: “baseando-nos em uma concepção ‘relacional’ do comportamento, nós não colocaremos o

ponto de partida da motivação em um estímulo intra-orgânico ou no meio-ambiente, mas sim no caráter dinâmico da relação que une o indivíduo a seu ambiente” (p. 12).

Esta também é a compreensão de Lévy-Leboyer (1994), que afirma ser a motivação um “processo que é ao mesmo tempo função dos indivíduos e das situações” (p. 138). Segundo a definição desta autora, a motivação é “um processo que implica a vontade de efetuar uma tarefa ou um objetivo a ser atingido”, compreendendo, “ao mesmo tempo, a direção e a amplitude de condutas, que comportamentos são escolhidos, com que vigor e que intensidade” (p. 40-41).

Da mesma forma que são várias as concepções de motivação, também são muitas as classificações realizadas por aqueles autores que se propõem a analisar as diversas correntes de estudos nessa área. Utilizando-se de critérios mais gerais ou mais específicos, cada autor agrupa as teorias motivacionais de diferentes maneiras.

Segundo Cofer e Appley (1975), por exemplo, ainda que sejam muitos os pontos de vista e as investigações realizadas sobre a motivação humana, são seguidas basicamente três tradições de estudo neste campo. Assim, existem autores que seguem a *tradição filosófico-teológica*, interessados mais em estudar questões relacionadas à natureza humana, à conduta moral, aos princípios éticos, à liberdade de escolha e assuntos dessa ordem. Outros estudos seguem a *tradição biológica*, preocupando-se muito pouco com tópicos que implicam a consciência e a disposição da natureza humana e muito mais com a questão da adaptação do indivíduo ao meio em função da sobrevivência, adotando uma abordagem objetiva e quantitativa na interpretação dos problemas e utilizando, sempre que possível, métodos de análise experimental para atingir suas conclusões. O último grupo de estudos, envolvendo sobretudo a área da psicologia social, antropologia e sociologia, segue a *tradição cultural*. De acordo com Cofer e Appley (1975), os investigadores pertencentes a esta tradição, mesmo

reconhecendo a importância dos fatores biológicos, tendem a sublinhar a determinação cultural por meio da experiência sobre o comportamento e a motivação dos indivíduos.

Analisando mais detalhadamente as diferentes correntes, Murray (1973) divide as teorias sobre motivação em quatro grupos: *teorias cognitivas*, enfatizando a noção de vontade e de capacidade de escolha do indivíduo dentro do processo motivacional; *teorias hedonistas*, segundo as quais o indivíduo busca sempre situações ou objetos que lhe tragam prazer e satisfação, evitando os que possam lhe causar dor ou sofrimento; *teorias do instinto*, assinalando a existência de certos padrões herdados, os quais determinam a orientação do comportamento humano, assim como acontece com as demais espécies animais e, por último, *teorias do impulso*, baseadas na noção de que os indivíduos possuem tendências para alcançar ou evitar objetivos determinados, as quais se manifestam sempre que se instala um estado de desequilíbrio interno.

Nuttin (1983), por sua vez, classifica as concepções sobre motivação em seis diferentes quadros conceituais. Resgatando historicamente as fases pelas quais a Psicologia passou em sua busca pelo entendimento do comportamento, este autor conclui que, por apoiar-se em padrões muito rígidos e estreitos sobre o fazer ciência, ela acabou encobrindo e até mesmo eliminando de seu campo de estudo funções essenciais para a compreensão da conduta humana, a saber, a cognição e a motivação (mais adiante será mostrada a ligação que ele estabelece entre motivação e cognição). Para Nuttin, é surpreendente que funções tipicamente humanas, como o são principalmente as funções cognitivas, tenham sido desprezadas pela Psicologia, quando, na verdade, deveriam ser seu principal foco de estudo.

Assim, desconsiderando que o homem interage cognitivamente com seu meio, os psicólogos procuraram determinantes ora internos ora externos para o comportamento individual e social. Num primeiro momento, baseando-se no quadro conceitual do movimento físico, o comportamento humano foi explicado a partir de noções como inércia e energia:

entendia-se que o aparelho psíquico procura manter-se constante, evitando todo e qualquer aumento de energia. Desse modo, todo estímulo que surge (oriundo principalmente de necessidades orgânicas) é entendido pelo organismo como uma carga de energia e provoca uma reação motora, um comportamento que possibilite restaurar o equilíbrio interno. Dentro deste modelo, portanto, a motivação era conceituada como *descarga de energia*. Autores de diversas orientações mantiveram esta noção válida por algum tempo – Freud, no início do século, os teóricos da etologia, como Lorenz, em 1937 e, até mesmo estudiosos do condicionamento, como Hull que, em 1943, falava do reforço de um comportamento por redução de necessidade.

Num segundo momento, a motivação passou a ser explicada através dos conceitos de associação e conexão estabelecida pela aprendizagem. Empregada sobretudo por abordagens comportamentalistas, nesta concepção a motivação deixou de ser uma descarga de energia para ser uma *reação associada a um estímulo*. Entendia-se que um determinado estímulo torna-se o ponto de partida de uma reação, a qual, por sua vez, continua em outro estímulo, caracterizado como recompensa ou punição à reação desencadeada, assim, reforçando ou não a associação estabelecida entre o primeiro estímulo apresentado e a respectiva reação.

Dentro de outro quadro conceitual, mais relacionado à psicofisiologia e ao comportamentalismo clássico, a preocupação dos pesquisadores era em estudar a influência de algumas *necessidades e pulsões de base estritamente fisiológicas* (fome, sede, oxigênio, sono, sexualidade) sobre o comportamento. Para autores com esta orientação, a motivação, enquanto conceito, não era empregada na explicação da conduta, pois concebiam-na como um termo global e pouco científico.

Mais tarde, a própria biologia (em especial a neurologia) passou a questionar a concepção tomada de empréstimo da física, que era válida até então, de que, para que aconteça o movimento, é necessário um fator de energização. Isto porque descobriu-se que “a

célula nervosa não tem necessidade, para ser ativa, de uma excitação proveniente do exterior; ela não é fisiologicamente inerte, sendo a atividade, e não o repouso, o seu estado natural” (Nuttin, 1983, p. 27). Com isso, chegou-se à conclusão de que, “mesmo na ausência de necessidades orgânicas e de estimulação externa adequadas, o indivíduo ainda permanece ativo, no sentido de que ele ainda tem todo tipo de coisas a fazer” (p. 27). A partir daí, alguns pesquisadores, como Kelly (1958), passaram a conceber a motivação como uma noção supérflua, enquanto outros, como Hebb (1955), reduziram-na a um simples estado de ativação geral ou vigilância do organismo.

Numa quinta categoria de teorias da motivação, Nuttin (1983) agrupa aquelas que se apoiam na noção herdada do modelo darwiniano de adaptação biológica, bem como no conceito de homeostase. Para os autores que adotam estes conceitos, a motivação é explicada em função da tendência que o organismo possui, no entendimento deles, para a *adaptação ao meio* e para *manter-se sempre em equilíbrio* tanto interno quanto com relação ao ambiente.

Para Nuttin (1983), a maior crítica a ser feita a este quadro conceitual reside no “fato de ele ter encoberto, para a maior parte dos psicólogos, um dos aspectos essenciais da motivação humana, a saber, a tendência a seguir adiante, a romper o equilíbrio e a ir além de um estado de coisas atingido” (p. 29).

Uma última concepção da motivação, e a que mais se aproxima do modelo proposto por Nuttin (1983), já que leva em consideração a cognição ao explicar o comportamento humano, entende-a como o *processo de antecipação cognitiva*. Em outras palavras, este modelo concebe a motivação como o processo graças ao qual o comportamento é determinado por suas conseqüências, isto é, pelos resultados aos quais ele chega” (p. 29). No entanto, os autores desta corrente não se preocupam em entender porque determinados resultados antecipados são desejados e outros são evitados, o que, para Nuttin, consiste exatamente no efeito da motivação e no que, portanto, a pesquisa deve se ater.

Nestes termos, o modelo conceitual proposto por Nuttin (1983), segundo ele mesmo coloca, pretende ser “mais próximo da realidade do comportamento humano, a saber, o do sujeito que *age sobre* o mundo, estabelece para si objetivos e faz projetos que trata de realizar” (p. 29; grifos do autor). No seu modo de ver, “a motivação diz respeito à direção ativa do comportamento para determinadas categorias preferenciais de situação ou de objetos” (p. 11). A partir desta noção, elabora um quadro teórico no qual pretende explicar tanto o que ele chama de conteúdo da motivação (aquilo que o indivíduo busca ou evita) quanto o mecanismo, o processo motivacional. Na parte final desta seção, buscar-se-á explicar em maiores detalhes o modelo concebido por Nuttin para a compreensão da motivação humana, visto que será o quadro adotado para a realização da presente pesquisa.

2.3.2- A motivação para o trabalho

Como dito anteriormente, na moderna sociedade centrada no mercado, uma das maiores transformações ocorridas consistiu no fato do trabalho humano ter se tornado uma mercadoria e, assim, ter adquirido o significado de emprego. Diferentemente do que ocorria antes, o indivíduo, a partir de então, só podia garantir a si próprio os bens e serviços de que necessitava através da troca de seu trabalho por um valor em dinheiro, um salário. Nas sociedades pré-industriais, ao contrário, “as pessoas produziam e tinham ocupações sem serem, necessariamente, detentoras de emprego” (Ramos, 1989, p. 101). Na nova sociedade, no entanto, isso deixou de existir e o trabalho passou a ser realizado em organizações formais, as quais foram se estruturando e se firmando a partir do modelo burocrático.

As concepções de homem que os teóricos das organizações e os administradores adotaram, em coerência com os valores que estavam sendo aceitos pela sociedade, foram, num primeiro momento, o que Ramos (1984) denominou *modelo de homem operacional*: o

trabalhador consiste em “um recurso organizacional a ser maximizado em termos de produto físico mensurável” (p. 5).

Esta visão da natureza humana remete a Taylor, Gilbreth e aos chamados pensadores clássicos da teoria administrativa, preocupados com os estudos de tempos e movimentos, das condições de trabalho e de como beneficiar a produtividade das indústrias. Para esses teóricos, em especial para Taylor, o indivíduo no trabalho é motivado por incentivos salariais apenas (Licht, 1990) e, “como trabalhador, é psicologicamente diferente de outros indivíduos, é um ser passivo que deve ser treinado por especialistas, a fim de ajustar-se aos imperativos da maximização da produção” (Ramos, 1984, p. 5).

Num segundo momento, numa tentativa de oposição ao taylorismo clássico, foi desenvolvida uma nova concepção da natureza humana com o movimento que passou a ser conhecido como Escola de Relações Humanas. A partir das experiências de Mayo, ao final da década de 1920, os teóricos começaram a perceber que a produtividade era afetada por fatores psicológicos e não só fisiológicos, como se supunha, que o ambiente de trabalho, os padrões de relacionamento interpessoal e de supervisão também influenciavam no comportamento dos trabalhadores (Licht, 1990).

Dessa forma, neste novo modelo, chamado por Ramos (1984) de *homem reativo*, a natureza da motivação humana não era tão simplista, admitia-se a influência do meio externo sobre a organização e percebia-se o papel desempenhado, no processo de produção, pelos valores, sentimentos e atitudes dos trabalhadores.

No entanto, de acordo com Ramos (1984), mesmo estando mais preocupados com os trabalhadores e mais informados sobre suas motivações, os humanistas não realizaram mudanças significativas na concepção da natureza humana, uma vez que continuaram tendo como principal objetivo “o ajustamento do indivíduo ao contexto de trabalho e não seu crescimento individual” (p. 6). Assim sendo, considera o autor que a estrutura dos sistemas

sociais e organizacionais ainda recebe^m influência dessas duas visões de homem, ou seja, ainda hoje muitos locais de trabalho são estruturados a partir do modelo de homem reativo ou mesmo de homem operacional.

Neste sentido, Chanlat (1996) também argumenta que ainda é dominante a concepção do *Homo oeconomicus*, do homem como um ser racional, que reage apenas a estímulos externos e que, juntamente a isso, é visto como um simples recurso de produção. De acordo com suas palavras, “em um mundo essencialmente dominado pela racionalidade instrumental e por categorias econômicas rigidamente estabelecidas, os homens e as mulheres que povoam as organizações são considerados na maioria das vezes, apenas recursos, isto é, como quantidades materiais cujo rendimento deve ser satisfatório do mesmo modo que as ferramentas, os equipamentos e a matéria-prima” (p. 25).

Desse modo, o indivíduo enquanto trabalhador não é mais um ser, é um objeto, um instrumento e, assim, o valor e o significado atribuídos ao trabalho também acabaram por sofrer bruscas transformações.

De acordo com Sievers (1990), as organizações de trabalho caracterizam-se por uma forte separação entre aqueles que gerenciam (que planejam e pensam sobre o trabalho) e aqueles que trabalham (os que executam) e, mais do que isso, por “uma divisão fundamental de autoridade, responsabilidade, habilidade, conhecimento e até de atividade” (p. 10). Segundo sua análise, devido ao processo de divisão e fragmentação do trabalho em cargos e atividades isoladas, perdeu-se o significado do trabalho enquanto “fonte coordenadora e integradora das ações de cada indivíduo e de suas respectivas interações com os outros” (p. 13). Exatamente por isso, surgiram as preocupações, no âmbito das organizações e da própria teoria administrativa, com a motivação dos indivíduos no trabalho, mais especificamente, surgiram as preocupações em conseguir estratégias para motivar os trabalhadores.

Para Sievers (1990), não pode haver motivação de fato nos locais de trabalho do modo como tradicionalmente estão constituídos e critica veementemente a forma ou a intenção com que foram conduzidos os estudos sobre a motivação no trabalho. Segundo ele, as teorias motivacionais deixaram de ser vistas como teorias para explicação do comportamento e para um melhor conhecimento do homem para serem utilizadas como instrumento de manipulação e controle.

- No campo do comportamento humano nas organizações, uma premissa que parece ser aceita por todos é a de que é possível tornar um indivíduo mais motivado ou um cargo mais motivador. Dessa forma, utilizam-se os conhecimentos disponíveis a respeito do comportamento humano, as técnicas de previsão e controle, talvez tentando realmente responder à questão “*como é possível conseguir-se que as pessoas atuem e produzam sob condições nas quais elas normalmente não estariam motivadas a trabalhar?*” (Sievers, 1990, p. 13; grifos do autor).

São muitas as teorias sobre motivação humana e motivação no trabalho desenvolvidas e utilizadas no campo da administração. Para uma breve revisão dos modelos mais conhecidos pode-se seguir uma classificação das teorias aceita por vários autores, a qual as divide em dois grupos: teorias que tratam da descrição do *conteúdo* das motivações e teorias que procuram analisar o *processo* motivacional, os fatores que dirigem o comportamento (Lévy-Leboyer, 1994; Bowditch & Buono, 1992).

Dentre as teorias que pretendem compreender o conteúdo do que motiva as pessoas, a mais conhecida é a de Maslow. No início da década de 1940, Maslow, entendendo as necessidades humanas como determinantes da motivação e energizadoras do comportamento, formulou seu modelo de seqüenciamento de necessidades, defendendo que as necessidades subjacentes a toda motivação humana poderiam ser organizadas numa hierarquia com cinco

níveis básicos, a saber: necessidades fisiológicas, de segurança, sociais, do ego ou da auto-estima e de realização pessoal (Bowditch e Buono, 1992).⁴

De acordo com essa idéia, as necessidades de um nível superior só aparecem quando as inferiores estiverem, pelo menos em grande parte, satisfeitas e, além disso, as de nível inferior são mais comuns ou numerosas do que as de nível superior (Licht, 1990). Segundo Maslow, é através desse seqüenciamento de necessidades “que se dá o desenvolvimento psicológico do indivíduo no decorrer de sua vida” (Pereira Filho, 1996, p. 16). Entretanto, admitia que são poucos aqueles que conseguem alcançar o nível máximo da escala, sugerindo que “apenas dez por cento de nossa sociedade chega a atingir a realização pessoal” (Bowditch e Buono, 1992, p. 41).

As demais teorias desenvolvidas com a preocupação de entender o conteúdo da motivação vieram, praticamente todas, na esteira da teoria de Maslow. McClelland, por exemplo, também procurou identificar as necessidades básicas que impulsionam o comportamento. De acordo com essa teoria elaborada no início dos anos 60, os indivíduos desenvolvem três tipos de necessidades – por realização, poder e afiliação – as quais estão presentes a todo momento, variando apenas de acordo com a situação. Apesar de entender que cada indivíduo “provavelmente terá desenvolvido uma tendência dominante para uma dessas necessidades, baseado nas suas experiências sociais e de vida”, sugere que tal tendência pode ser modificada e o indivíduo pode aprender a ter outros tipos de forças motivacionais a impulsionar seu comportamento (Bowditch e Buono, 1992, p. 43).

Em 1966, Herzberg ofereceu uma nova forma de se pensar sobre a motivação dos indivíduos em situação de trabalho ao propor um modelo que separa os aspectos e atividades do trabalho que podem impedir a satisfação, mas que, nem por isso, influenciam a motivação (os quais denominou fatores de higiene) dos aspectos e atividades relacionados ao trabalho que efetivamente refletem na motivação dos trabalhadores (os quais chamou de fatores

motivadores). Os primeiros, segundo Herzberg, estão relacionados ao ambiente de trabalho, às condições em que ele é desempenhado, ao salário recebido, aos padrões de relacionamento interpessoal, à segurança, status e questões dessa natureza. Já os fatores motivadores são aqueles que possuem maior relação com o trabalho em si, fatores tais como a responsabilidade envolvida, crescimento, reconhecimento e realização.

Uma outra teoria que pode ser enquadrada nessa categoria de teorias sobre o conteúdo das motivações, é a de Alderfer, desenvolvida ao final da década de 1960, voltando à idéia da existência de necessidades impulsionando o comportamento. Para Alderfer, no entanto, os níveis de necessidade são apenas três (existência ou sobrevivência, relacionamento e crescimento) e, ao contrário da teoria de Maslow, entende que estes se encontram com certa sobreposição, podendo estar, os três, ativos ao mesmo tempo.

Apesar de todos esses modelos serem criticados por não terem verificação empírica adequada, já que as muitas pesquisas realizadas nesse campo não conseguiram validá-los completamente (Bowditch e Buono, 1992), ainda encontram larga aceitação seja no âmbito da teoria quanto da prática administrativas (Maccoby, 1990).

Dentre as teorias que procuram explicar o processo motivacional e que buscam, portanto, compreender os fatores que dirigem o comportamento, uma das primeiras a serem desenvolvidas foi a *teoria da equidade*, de Adams, em 1963. De acordo com esta abordagem, a motivação de um indivíduo é afetada pelo resultado da comparação que ele realiza entre: 1) as contribuições relevantes feitas por ele ao trabalho (insumos) e as recompensas que recebe por elas (êxitos) e 2) a sua relação insumos/êxitos com a que percebe que acontece com outro indivíduo tomado como parâmetro. Dessa forma, Adams sugere que se a intenção for de “elevar o desempenho de um indivíduo; deve-se fazê-lo perceber que as recompensas que recebe pelo trabalho que executa são maiores em relação ao que ele traz de insumos para este trabalho” (Licht, 1990, p. 38).

Também enfocando o processo da motivação, Vroom desenvolveu, em 1964, seu *modelo da expectância*, o qual foi um pouco mais explorado por Nadler e Lawler III, alguns anos depois. De acordo com a teoria desses autores, a motivação é uma função de três componentes essenciais: expectância, instrumentalidade e valência. A expectância refere-se à medida que o indivíduo se estima capaz de realizar uma tarefa, a uma expectativa, por sua parte, de que um esforço maior trará um desempenho melhor. A instrumentalidade diz respeito a uma estimativa de que o desempenho resultará no recebimento de certas recompensas ou, em outras palavras, diz respeito ao quanto ele considera que tal tarefa lhe permite atingir seus objetivos pessoais. Por último, a valência refere-se ao valor que o indivíduo atribui ao resultado a ser alcançado.

Isto significa que, “para que um indivíduo esteja motivado, ele precisa dar valor ao resultado ou à recompensa, precisa acreditar que um esforço adicional o levará a um desempenho melhor e que o desempenho melhor, subseqüentemente, resultará em recompensas ou resultados maiores” (Bowditch e Buono, 1992, p. 46).

Já na década de 1970, Lathan e Locke conceberam a *teoria dos objetivos*, segundo a qual os objetivos de desempenho no trabalho são os determinantes mais significativos da motivação de um indivíduo (Licht, 1990). Segundo este modelo, o processo de definição de objetivos e o fato deste possuir exigências e desafios funciona como uma força motivadora, afetando o desempenho na realização de uma tarefa.

Lévy-Leboyer (1994) utiliza-se dessas duas últimas teorias – o modelo VIE (valência, instrumentalidade e expectância) e a teoria dos objetivos – para analisar o que está acontecendo nos dias atuais com a motivação dos indivíduos para o trabalho. De acordo com a autora, atravessa-se uma crise das motivações, a qual pode ser compreendida através dos elementos apontados por aquelas teorias. Assim, com relação à expectativa dos indivíduos para o trabalho que executam ou que irão executar, Lévy-Leboyer (1994) argumenta que,

devido aos problemas gerados pela crise econômica que as sociedades atuais estão enfrentando (e fala principalmente de países europeus, sobretudo a França), mais especificamente pelo grande número de desempregados que existem hoje em dia, a auto-estima, a identidade profissional e a auto-imagem – fatores que influenciam no elemento expectativa – ficam abaladas.

Em outras palavras, as experiências de desemprego tanto no início da carreira profissional quanto para aqueles que já estão há algum tempo no mercado de trabalho, irão afetar suas convicções sobre o fato de serem ou não capazes de atingir um dado objetivo, o que acabará por afetar a própria motivação dessas pessoas. De acordo com as pesquisas realizadas nessa área, segundo Lévy-Leboyer (1994), basicamente dois tipos de comportamento aparecem: ou o trabalho e a vida de trabalho perdem sua importância na vida do indivíduo, ou ele desenvolve uma identidade profissional enfraquecida que o torna pouco exigente em relação ao trabalho que possa desempenhar. Conclui a autora que, “em todos os casos, essa fonte de motivação para o trabalho que se tira da imagem de si perde totalmente sua força e sua importância” (p. 87).

Analisando a crise das motivações a partir do conceito de instrumentalidade (a percepção que os indivíduos têm da ligação existente entre o montante de seus esforços e o que recebem de volta), Lévy-Leboyer (1994) conclui que, novamente devido à crise econômica que se está atravessando, cada vez mais “os trabalhadores percebem o ambiente econômico, o mercado de emprego e sua própria carreira como dominados por forças que lhes escapam”, o que lhes causa a impressão de que “seu destino profissional parece estar fora do seu controle” (p. 95). Assim, o esforço no trabalho perde sua instrumentalidade e, com isso, perde-se mais uma fonte de força motivacional.

Com relação à valência ou valor atribuído por um indivíduo para o trabalho que executa, a autora argumenta que é bastante elevado o número de trabalhadores insatisfeitos

que não buscam outro tipo de trabalho exatamente pelo medo de não encontrar outro que lhe satisfaça mais ou, dada a crise de emprego, de não encontrar trabalho algum. Dessa forma, diminui o envolvimento dos indivíduos para com seus trabalhos, e é como se, nessas situações, a questão fosse: “por que trabalhar melhor ou mais, uma vez que isso não aumentará em nada o nível de satisfação – em outros termos, uma vez que a valência dos resultados seja fraca?” (Lévy-Leboyer, 1994, p. 102).

Quanto à questão dos objetivos relacionados ao trabalho, também verifica-se uma forte mudança, já que, por tudo que foi colocado acima, o papel do trabalho na vida do indivíduo sofreu alterações que, na maioria dos casos, fizeram-no perder o caráter de centralidade na organização psíquica do ser humano. De acordo com a autora, isso não se deve ao fato de os indivíduos terem mudado e de não mais possuírem a necessidade de uma identidade antes construída através do desempenho de um trabalho, ou de não terem como prioritária a dimensão social ou o desejo de liberdade e autonomia. Ao contrário, essas necessidades humanas permanecem as mesmas, no entanto, como o ambiente físico e social não é mais como antes – e a mudança foi rápida e muito grande – o trabalho não está mais servindo como meio para atendê-las e atividades fora do trabalho acabam por tomar seu lugar em termos de importância na vida dos indivíduos.

A solução para este problema não é única, certamente, e ainda não estão totalmente visualizadas as saídas para tal crise. Para autores como Maccoby (1990), é necessário um novo modelo de motivação. Para autores como Lévy-Leboyer (1994), é preciso que aconteçam mudanças na estrutura de emprego, que as tarefas sejam reorganizadas “no sentido de um aumento do significado do trabalho para aquele que o realiza” e que surjam “novas formas de organização do trabalho que permitam aumentar a variedade, a identidade e o valor da tarefa” (p. 131). Para esta autora, deve-se também levar em conta o papel das recompensas

que o indivíduo percebe receber em troca do que faz, sendo necessário que se organize um sistema eficaz e justo neste sentido.

Segundo o entendimento de Lévy- Leboyer (1994) e de Sievers (1990), apresentados nesta seção, a motivação tem estreita ligação com o significado do trabalho para o indivíduo, com as condições em que ele deve desempenhá-lo, bem como com o reconhecimento recebido. Isso leva a uma compreensão da motivação como algo dinâmico e não estático, como um componente das ações humanas que acontece na relação homem-meio e não como algo que surge única e exclusivamente do interior de um organismo. É partindo dessa concepção que utilizar-se-á o modelo de Nuttin (1983) para buscar entender a motivação dos indivíduos na organização pesquisada. A seguir, portanto, apresenta-se a teoria nuttiniana a respeito da motivação humana.

2.3.3- O modelo relacional de motivação de J. Nuttin

A teoria elaborada por Nuttin sobre a motivação humana insere-se no quadro da Psicologia geral e não da Psicologia aplicada à Administração (aliás, são raríssimas suas colocações a respeito da motivação para o trabalho). No entanto, pelo fato de seu entendimento sobre o homem e a motivação mostrar-se bastante aproximado das considerações feitas até o momento sobre essas questões (a natureza e a motivação humanas), optou-se pela utilização de seu modelo teórico para a consecução deste trabalho de pesquisa.

Nuttin (1983) está preocupado em estudar sobretudo a cognição enquanto a função psíquica que orienta o comportamento humano (da forma como ele concebe-o), a qual confere ao homem sua complexidade em relação aos demais seres vivos e que lhe confere, essencialmente, sua própria condição humana. Nuttin não aceita o fato dela, a cognição, ter sido desprezada pela Psicologia por tanto tempo, preocupada que estava em encontrar

determinantes ora internos (necessidades fisiológicas) ora externos (aprendizagem) para o comportamento humano¹.

Não utiliza termos como razão ou racionalidade, mas, na medida em que entende comportamento e ação como sinônimos, sua concepção de homem se aproxima da que é defendida por Ramos (conforme colocado na primeira parte deste capítulo). Para Nuttin (1983), o comportamento é muito mais do que um simples segmento estímulo-resposta. Segundo coloca, cada ato só pode ser compreendido no contexto de um projeto de ação, entendendo-se com isso que todo comportamento possui finalidade e sentido próprio e que está sempre situado num contexto pessoal, por um lado, e num contexto situacional, por outro.

De fato, Nuttin (1983) entende que o homem deve ser sempre compreendido como um ser em situação, deve ser visto sempre como uma unidade indivíduo-meio. De acordo com suas próprias palavras, “é importante insistir que o sujeito não é uma entidade em si; ele faz parte integrante de uma unidade funcional e bipolar que chamamos a *unidade Indivíduo-Ambiente* (I-A) e fora da qual ele não existe” (p. 63; grifos do autor). Isso não significa, no entanto, que o homem seja fruto tão somente deste ambiente e que reaja a ele de forma passiva. Ao contrário, para Nuttin, o ser humano não está situado no mundo como mero espectador, ele age, é autor. Segundo afirma, “as funções cognitivas humanas não se reduzem a *conhecer* as coisas tais como elas são; elas constróem também projetos de mudança, projetos que orientam as ações do sujeito” (p. 179; grifo do autor).

De acordo com a concepção de Nuttin a respeito do comportamento humano, este possui três componentes essenciais: a situação presente na qual o sujeito se encontra; a situação-fim que ele deseja alcançar e a operação executada para passar da situação presente

¹ Neste sentido, Nuttin (1982; 1983) retoma conceitos básicos para a Psicologia (consciência, personalidade, comportamento, entre outros), pontuando questões importantes que merecem ser vistas por aqueles que se encontram nesta área de estudo e de atuação.

à situação-fim. A cada um desses componentes corresponde uma das três fases do processo comportamental, a saber:

1- *a construção da situação atual*, no sentido da construção da significação pelo e para o sujeito. Para Nuttin (1983) a maneira pela qual uma situação é percebida ou, em outras palavras, o significado que ela adquire para o indivíduo – mesmo no caso de necessidades orgânicas – “é sempre o resultado de uma elaboração cognitiva dos dados” (p. 44). Um exemplo fornecido pelo autor não deixa dúvidas a esse respeito:

“Assim, no caso em que eu sei que uma impressão de fome é o efeito enganoso de um medicamento, ou se eu decidi participar de uma greve de fome, as mesmas sensações terão efeitos comportamentais totalmente diferentes do que no caso em que eu acredito ter de comer muito para vencer uma ameaça de doença. Em uma palavra, é a ‘significação’ da situação em seu conjunto que entra na determinação de um comportamento; o estímulo da necessidade sentida é *um dos elementos de informação* e interpreta-se em um contexto cognitivo e motivacional global” (Nuttin, 1983, p. 42).

2- *a elaboração do fim a ser atingido*. Se na fase anterior, na primeira fase do processo comportamental, o indivíduo lida com um mundo percebido, nesta segunda etapa ele está em contato com um mundo concebido. Quando o sujeito elabora um projeto de ação ele o faz com a intenção de atingir algo que concebe cognitivamente, através de uma elaboração feita a partir da “manipulação” de imagens, representações simbólicas e conceitos. Ao explicar no que consiste este mundo concebido, Nuttin (1983) descreve-o como sendo “aquele dos conteúdos cognitivos no sentido mais amplo do termo: além dos ‘representantes’ cognitivos e mnemônicos de tudo o que o homem percebe, faz, sente e deseja, ele compreende as opiniões, convicções e construções de todo tipo” (p. 53). De acordo com o autor, ainda que pareça tratar-se de um mundo inacessível aos outros, na verdade consiste num mundo da comunicação por excelência, tornando-se um componente observável do comportamento por meio, sobretudo, da expressão verbal.

3- *o comportamento de execução ou a ação propriamente dita*, consistindo na etapa em que é provocada alguma mudança na rede de relações atuais entre o indivíduo e a situação. Conforme Nuttin, a ação é regulada e modulada por um fim cognitivamente elaborado, não sendo, portanto, uma pura reação a estímulos discriminativos. Dessa forma, a ação não é o resultado automático de um processo de aprendizagem ou condicionamento, ainda que os resíduos de experiências e de ações anteriores desempenhem papel importante. Função não menos essencial, e talvez até mesmo de maior relevância, preenche, no caso de uma ação, o projeto concebido pelo indivíduo e a situação atual que ele vive.

A partir dessa compreensão do processo comportamental e entendendo a motivação como o aspecto dinâmico do comportamento, como o que lhe dá direcionalidade ativa, Nuttin (1983) propõe uma fórmula da ação motivada. Nesta fórmula, o autor inclui três elementos: o indivíduo, o ambiente percebido e o ambiente concebido.

O indivíduo, conforme já foi colocado, é um ser em situação e só existe numa relação com o ambiente, numa unidade funcional Indivíduo-Ambiente (I-A). Como não é um ser passivo dentro desta relação, é entendido como o sujeito ativo no processo comportamental e passa a ser simbolizado por (I-A)s – *o indivíduo (I) em suas relações com uma dada situação (A), funcionando como sujeito (s)*.

A situação percebida por este sujeito e sobre a qual ele vai exercer sua ação, será representada, na fórmula, por Ap (ambiente percebido). A situação concebida, ou o estado de coisas que o sujeito se propõe como fim, será Ac (ambiente concebido).

Junto a esses três elementos a fórmula apresenta três processos. Num primeiro momento, tem-se a ação exercida pelo sujeito em situação – o (I-A)s – sobre a situação percebida (Ap). Esta ação exercida é representada pelo símbolo \curvearrowright , o que resulta em (I-A)s \curvearrowright Ap.

Num segundo momento ocorre o processo intencional ou motivacional, conforme os termos utilizados por Nuttin (1983), processo este responsável por dar direção ativa à ação que o sujeito exerce com o objetivo de transformar o ambiente percebido (A_p) no concebido (A_c). Na fórmula proposta este processo é representado pelo símbolo \rightarrow , e esta fase acaba sendo expressa por $A_p \rightarrow A_c$.

No terceiro processo tem-se a produção do efeito ou o resultado imediato do ato, o que é representado pelo símbolo \supset . Este resultado constituirá um novo estado de coisas, uma nova situação ou um novo ambiente percebido, o que será simbolizado por A_{p2} . No entanto, tal resultado só pode ser definido em relação ao resultado que se esperava alcançar, numa espécie de avaliação feita pelo sujeito. O resultado desta confrontação, representado na fórmula por A_{p2}/A_c , determina o caráter positivo ou negativo do efeito obtido com a ação realizada. Este novo quadro, expresso como $\supset A_{p2}/A_c$, acabará por constituir-se numa nova situação para o indivíduo, a qual poderá se tornar o ponto de partida de uma nova ação (o que Nuttin representa por $>...$).

Desse modo, a fórmula da ação motivada (AM) apresentada por Nuttin (1983) é a seguinte: $AM = (I-A)s \rightsquigarrow A_p \rightarrow A_c \supset A_{p2}/A_c >...$

Resumindo toda a explicação anterior, pode-se dizer que

“a fórmula proposta concebe o comportamento como:

- um sujeito em situação
- que age sobre
- o estado de coisas percebido
- em vista de um estado de coisas concebido (fim)
- que se realiza mais ou menos no resultado ou efeito atingido. O resultado não é algo que simplesmente *segue* o ato; enquanto fim, ele regula o curso da ação e é o seu produto” (Nuttin, 1983, p. 66).

Estando esclarecida a concepção do autor sobre o comportamento, mais especificamente sobre o que ele denomina ação motivada, pode-se agora tentar compreender suas colocações a respeito da motivação humana.

Em primeiro lugar, deve sempre estar presente que a base da teoria de Nuttin (1983) é a concepção do indivíduo como um ser em relação com o ambiente e, portanto, do comportamento como “uma *função de relação*, isto é, um entrar em relação de um sujeito com o ambiente percebido e concebido” (p. 83; grifos do autor). Sendo assim, a motivação só pode ser compreendida no quadro dessas relações que unem o indivíduo a seu ambiente físico e social.

Nestes termos, a motivação não é concebida como uma série de necessidades (entendidas como entidades separadas e substancializadas) mas antes, é vista como o aspecto dinâmico inerente ao próprio funcionamento do ser vivo¹.

Isto significa que a motivação não é um processo que começa quando um motivo específico aparece e se interrompe quando ele é reduzido – *um sujeito está sempre em situação e nesta situação ele necessariamente se comporta*. Desse modo, não existem iniciadores absolutos deste contínuo fluxo de funcionamento comportamental, existem sim reguladores que são as motivações específicas.

Percebe-se, com isso, que, além do caráter dinâmico que a motivação possui, ela apresenta também um aspecto de seletividade, uma vez que, conforme o autor, “é um fato motivacional de base que o indivíduo não é indiferente em matéria de relações e de objetos contactados; ele tem necessidade de objetos e de tipos de relações específicos” (Nuttin, 1983, p. 88-89).

¹ Neste ponto, Nuttin (1983) inclui todos os seres vivos de fato, pois entende que, do ponto de vista teórico, o quadro relacional que une o indivíduo ao ambiente é de aplicação universal a todos os seres – segundo ele, este quadro relacional vai se tornando mais complexo em função da complexidade do funcionamento de um ser vivo. Daqui para frente, entretanto, sua teoria vai tratar especificamente da motivação humana.

Neste modelo relacional de motivação também o conceito de necessidade é tratado em termos funcionais e relacionais, ampliando-se e tornando-se, por isso mesmo, um pouco mais complexo, ao mesmo tempo que também se torna simples porque lógico.

Nuttin (1983) define necessidade como uma exigência funcional, indispensável para a própria sobrevivência. De acordo com suas palavras, “a necessidade se define como *uma relação ‘requerida’ entre o individuo e o mundo*, ou mais precisamente, a necessidade é esta relação *enquanto requerida* para o funcionamento (ótimo) do individuo” (p. 87; grifos do autor). Ou talvez fique mais claro quando diz: “as necessidades são conceitualizadas aqui como *categorias de relações I-A na medida em que essas relações sejam requeridas para o funcionamento ótimo do organismo ou da personalidade*” (p. 89; grifos do autor).

O critério que define o funcionamento ótimo inclui padrões inatos e padrões construídos. “Um funcionamento de acordo com os padrões inatos manifesta-se no individuo por um estado de bem-estar, de prazer ou de satisfação que acompanha o bom funcionamento. Quanto aos padrões construídos, eles tomam forma na concepção de si mesmo que o sujeito se constrói e nos fins concretos que ele se coloca” (p. 87)¹.

Isto significa que a necessidade não implica a direção concreta do comportamento para um determinado objeto, mas que as *orientações fundamentais* da motivação são inatas. Por orientações fundamentais entende-se, por exemplo, a busca por afeto na criança e por consideração social no adulto, ou seja, a busca por aqueles objetos que favorecem o bem-estar funcional ao nível psicológico. No entanto, enquanto tais orientações já estão dadas,

¹ De acordo com Nuttin (1983), ainda que exista uma grande variedade de objetos perseguidos pelo homem (dada sobretudo pela diversidade das situações culturais e das condições de vida existentes), o número de objetos essenciais que orientam a conduta humana – que ele denomina *necessidades fundamentais* – pode ser identificado. Segundo afirma, o funcionamento ótimo do ser humano tende a inseri-lo em uma rede de relações com a biosfera, com o mundo social e também em um mundo ideal. Em seu estudo o autor identifica os dinamismos envolvidos nestes três níveis de interação I-A, os quais consistem exatamente nas necessidades básicas humanas. No presente trabalho, entretanto, não caberia analisar estes movimentos, devendo ser consultado, para tal, a obra já citada.

“a forma concreta como a necessidade será satisfeita é aprendida e resultará de influência dos fatores culturais e educacionais” (Maluf, 1982, p. 105).

Nestes termos, a noção de necessidade apresentada por Nuttin (1983) não se limita ao aspecto de carência. Na verdade, “ela penetra a totalidade do funcionamento da personalidade, inclusive as atividades orientadas para o crescimento, o auto-desenvolvimento e a comunicação” (p. 88). Entende-se, assim, que o objeto da necessidade não é algo que se acrescenta à relação de que o indivíduo “tem necessidade”, pois é a própria natureza do objeto que define a natureza da necessidade.

Segundo o autor, o caráter requerido do tipo de relação que constitui a necessidade apresenta-se sob diferentes graus de urgência e de intensidade e manifesta-se através de fatos que podem ser observados.

“Em primeiro lugar, o funcionamento biológico ou psicológico do indivíduo fica confuso ou deteriorado na medida em que determinadas relações não podem ser mantidas ou estabelecidas com determinados objetos do meio (físico ou social). Em alguns casos, a ausência de contatos requeridos pode trazer, para o organismo, conseqüências nefastas e fatais ao nível biológico ou psicológico; em outros casos, ao contrário, trata-se somente de experiências mais ou menos desagradáveis. Em segundo lugar, o organismo desenvolve todo tipo de atividades orientadas para o estabelecimento ou o restabelecimento dos contatos ‘requeridos’. Finalmente, o contato com o objeto requerido desencadeia respostas de aceitação afetiva (prazer)” (Nuttin, 1983, p. 89).

Estes contatos requeridos, ou necessidades, diferem-se, em função da natureza dos processos que eles implicam, em dois tipos: necessidades biológicas e necessidades psicológicas. No entanto, esta divisão não implica em dizer que algumas necessidades são subordinadas a outras, no sentido, por exemplo, de que a necessidade de exploração cognitiva derive de uma necessidade fisiológica. Nuttin entende, como já foi dito, que a complexidade das necessidades depende da complexidade do funcionamento do ser. Assim, o funcionamento ótimo do ser humano requer e exige determinados tipos de interações em

níveis de relação diferentes e mais complexos que no caso de outros seres, o que leva o autor a considerar como “primárias”, neste caso, aquelas orientações dinâmicas (necessidades) tanto de nível biológico como psicossocial necessárias para o funcionamento ótimo.

Deve ser novamente colocado que Nuttin considera que existe, na própria necessidade, uma determinada direcionalidade seletiva que implica uma orientação preferencial inscrita na estrutura funcional do aparelho psíquico. Por outro lado, segundo também demonstra, “cada indivíduo recebe a possibilidade de construir um sistema motivacional e comportamental personalizado em função de experiências e de colocações de fins pessoais em um contexto social” (p. 97).

Desse modo, conforme o autor, estudar o funcionamento da motivação é investigar os processos através dos quais as necessidades fundamentais se desenvolvem em motivos concretos, entendendo-se aqui que “enquanto que uma necessidade se orienta em direção a uma categoria mais ou menos ampla de objetos preferenciais, um motivo concreto se dirige para um objeto bem determinado” (Nuttin, 1983, p. 193).

Compreende-se com isso porque Nuttin sublinha a importância de se estudar os objetos da motivação. Conforme esclarece, “na motivação a intensidade de certos esforços não se define em função do tipo de privação, mas depende da significação pessoal do objeto perseguido” (p. 113). Dessa forma, fornece a seguinte definição: “*a motivação não é uma quantidade de energia qualitativamente neutra; ela é, em primeiro lugar, uma tendência específica para determinada categoria de objeto e sua intensidade é função da natureza do objeto e de sua relação com o sujeito*” (p. 113).

O desenvolvimento das necessidades em motivos concretos acontece através do processo de elaboração cognitiva dessas necessidades. Deve-se entender esta atividade cognitiva como uma atividade de busca que resulta na construção de um objeto-meta e de um projeto comportamental para alcançar esta meta, o qual será posto em ação pelo indivíduo.

Isto porque, se é verdade que a meta e o projeto são as primeiras realizações de uma necessidade ativa que o sujeito possui, somente a busca por sua realização ao nível real é que pode dar a ele satisfação de fato.

Por outro lado, o fim proposto pelo próprio indivíduo em seu processo de elaboração cognitiva da necessidade serve para regular e orientar seu comportamento de busca pelo objeto que lhe pode ser oportuno. Além disso, para Nuttin, a parte principal do estudo do funcionamento da motivação humana é exatamente o processo de formação de metas e projetos.

Convém lembrar que, uma vez tendo experimentado uma necessidade, ela permanece presente, no indivíduo, ao nível cognitivo, o que significa que o sujeito se conhece tendo aquela necessidade mesmo que ela não esteja presente. Nas palavras do autor, “as necessidades existem, no indivíduo, como condições permanentes de sua personalidade” (Nuttin, 1983, p. 211, rodapé). Isto implica em dizer que, “a todo momento, o homem é capaz de fazer projetos de ação e de trabalhar para a sua realização” (idem).

Além disso, existe um desenvolvimento ao nível da motivação humana, no sentido de que um resultado que satisfaz o indivíduo em um dado momento do passado não o satisfaz mais no presente. De acordo com Nuttin, trata-se de um processo de auto-reforço, pois “é o próprio sujeito que coloca para si mesmo critérios novos concernentes aos resultados a serem alcançados e aos objetivos a serem realizados” (p. 195,196).

Isto significa que, no caso da motivação humana, manifestam-se duas tendências em direções opostas: por um lado, na busca pelo objeto motivacional, intenciona-se conseguir o equilíbrio e o repouso; por outro lado, uma outra força rompe o equilíbrio atingido, renovando a motivação para objetivos ulteriores no mesmo campo. Segundo o autor, este “movimento ascendente que se realiza na colocação de novos fins é a expressão da modalidade geral que

caracteriza a motivação humana, a saber, a tendência para ultrapassar o estado atingido” (p. 198).

No processo de elaboração do projeto de ação, a atividade cognitiva estabelece ligações com vários objetos que permitem levar o sujeito ao objeto-fim. “O projeto definitivo comporta, assim, ligações ativas e duráveis entre um ou vários objetos-meio e o objeto-fim que concretiza as necessidades do sujeito. A rede destas ligações constitui o projeto (plano de ação)” (p. 219).

Inserese neste ponto a diferenciação existente entre motivação intrínseca e extrínseca. Na teoria aqui apresentada, “comportamento intrinsecamente motivado não está limitado àquele tipo de ‘experiências cume’ ou situações excepcionais em que uma pessoa se encontra completamente absorvida no que ela está fazendo” (p. 97). Tampouco é entendido como um comportamento realizado em benefício próprio sem visar metas ou objetivos. Ao contrário, é aquele que, pertencendo a uma necessidade específica, é realizado para atingir seu objeto-fim intrínseco, ou seja, neste tipo de comportamento, o objeto envolvido deve ser concebido como o objeto intrínseco do comportamento. Por exemplo, procurar alimento e comer para satisfazer a fome é um comportamento intrinsecamente motivado, enquanto que comer para manter-se em boa saúde já implica num processamento cognitivo desta necessidade, o que faz com que o ato de comer adquira um sentido diferente do descrito anteriormente.

Por outro lado, este tipo de comportamento se direciona, muitas vezes, apenas a aprofundar e intensificar a atividade de tratar com os objetos motivacionais. “Assim, por exemplo, o sujeito que experimenta o ‘prazer’, ou a felicidade de amar uma pessoa, ouvir uma sinfonia, obter um *insight* num problema existencial, pode ser fortemente motivado a novo contato comportamental com os mesmos objetos. A única meta intrínseca é querer mais a pessoa amada, apreciar melhor a música ouvida, obter um *insight* mais profundo do significado da própria vida” (p. 99).

Uma outra forma específica de comportamento intrinsecamente motivado (e a que mais interessa para o presente trabalho) é aquele realizado com a intenção de desenvolver a própria personalidade. Atividades deste tipo estão relacionadas com o autodesenvolvimento, com uma certa necessidade de realização (num sentido mais amplo que o simples sucesso competitivo). Segundo Nuttin (1983), esta necessidade básica de autodesenvolvimento “pode ser concretizada em qualquer campo de atividade, segundo o conceito de si mesmo da pessoa” (p. 100). Isto porque ele entende que tal necessidade “não existe concretamente a não ser sob a forma de fins e de projetos individuais que refletem a imagem dinâmica que o sujeito elabora de si mesmo e de seu meio” (p. 237).

Se a motivação intrínseca é a que está relacionada a um comportamento executado com a finalidade única de alcançar o objeto-fim dentro de um projeto de ação, a motivação extrínseca, por sua vez, é aquela envolvida na concretização do objeto-meio estabelecido em um determinado projeto. Assim sendo, comportamentos extrinsecamente motivados são aqueles de natureza instrumental, isto é, inseridos numa estrutura meios-fim orientada para uma meta extrínseca. Neste caso, é a motivação para a meta final que motiva a atividade instrumental.

Deve ser entendido que, mesmo no caso de comportamentos extrinsecamente motivados (pelo fato de que eles estão inseridos num plano de ação maior), a última meta a ser atingida é sempre intrínseca a uma orientação motivacional básica. Um exemplo fornecido pelo autor esclarece:

“... um indivíduo pode ser motivado a estabelecer relações sociais amigáveis com pessoas como um meio de obter promoção profissional ou aumentar sua reputação pessoal. Desta maneira, encontrar-se com pessoas por causa de si próprio, isto é, para trocar impressões e idéias, para comunicar-se de maneiras diversas, para apreciar companhia etc., é comportamento social intrinsecamente motivado. Contrariamente, executar as mesmas atividades sociais para atingir alguns objetivos externos ao âmbito comportamental da comunicação social enquanto tal (objetivos extrínsecos), é um comportamento social extrinsecamente motivado. No segundo caso, a meta extrínseca

para a atividade social (por exemplo, promoção) é um objetivo intrínseco no quadro de outro tipo de atividade e outra necessidade (por exemplo, aperfeiçoamento próprio ou autodesenvolvimento)” (Nuttin, 1983, p. 101).

Por outro lado, Nuttin também considera que pode existir uma motivação extrínseca adicional combinada com o motivo intrínseco de um comportamento. Assim, esclarece que, ainda que na maior parte das vezes, o trabalho profissional, por exemplo, seja motivado extrinsecamente (concebido como um meio de segunda ordem para obter o meio “universal” que é o dinheiro, com o qual será possível atingir um grande número de objetos-meta básicos), é possível que em alguns casos ele possa consistir numa atividade que permite ao indivíduo o seu autodesenvolvimento. Mas, mesmo aí, não é descartada a hipótese de que, aliada à motivação intrínseca da atividade de trabalho para o indivíduo, exista também alguma espécie de motivação extrínseca envolvida.

Uma última consideração importante sobre a motivação humana precisa ser feita para que o quadro teórico proposto por Nuttin e aqui apresentado fique completo (é claro, dentro das limitações e dos interesses do presente trabalho). Trata-se das colocações do autor sobre um outro aspecto da elaboração cognitiva da necessidade, qual seja, a personalização da motivação.

Segundo afirma, graças ao processo de formação de fins e de projetos, a necessidade assume forças concretas e personalizadas, em função (sempre) das concepções que o sujeito possui de si mesmo e do mundo. Assim, “ao se transformar em fim e projeto, a necessidade torna-se uma ‘questão pessoal’. O fim formado é ‘meu’ fim e o comportamento que procura atingi-lo é ‘meu’ ato” (Nuttin, 1983, p. 237). Desse modo, quando o sujeito se identifica com o projeto, acrescenta o dinamismo do engajamento pessoal à carga motivacional que já se encontra investida no que foi chamado anteriormente de Ambiente concebido (a mudança a ser provocada no meio concretizada ao nível cognitivo). Em outras palavras, quando se trata

de *seu* projeto ou de *sua* ideologia, aquilo que o indivíduo elabora é complementado por um dinamismo que ultrapassa em intensidade a motivação pelo objeto inicial.

Nessas condições, “a motivação investida não é somente aquela em direção ao fim perseguido, mas também a tendência do sujeito a não abandonar o que lhe diz respeito pessoalmente, seu empreendimento próprio, seu engajamento pessoal” (Nuttin, 1983, p. 238).

Para finalizar, Nuttin (1983) coloca que a motivação humana é susceptível de um desenvolvimento quase contínuo, uma vez que depende e é regulada não por um estado estável de satisfação homeostática, mas sim pela concepção que o homem faz de seu bem-estar pessoal e do dos outros. De acordo com o autor, “se é verdade que o desenvolvimento do sujeito chega a um ponto em que atinge o seu ponto máximo, é verdade também que o homem ‘pode ultrapassar a si mesmo’” (p. 264).

2.3.4- Em síntese...

Numa tentativa de extrair, de uma forma mais objetiva, o que é essencial para se compreender a motivação de um indivíduo, partindo do modelo relacional de motivação de Nuttin (1983), aqui apresentado, pode-se dizer que três pontos são primordiais:

1- *qual é o ambiente percebido*, uma vez que “é sobre a situação percebida que o sujeito exerce sua ação para introduzir a modificação que leva ao resultado projetado” (p. 63), considerando-se também, dentro dessa percepção, *como o sujeito se vê na situação (o auto-conceito)*, isto porque, em todos os casos, “o indivíduo se comporta em função daquilo que ele é na situação concreta” (p. 82);

2- *qual é o ambiente concebido* pois, “na determinação da ação, o fim que o sujeito tem ‘em mente’ é pelo menos tão importante quanto a situação percebida que ele tem ‘a sua

frente” (p. 82). Pode-se dizer, com isso, que “nos produtos da cognição – as concepções e convicções – encontraremos a expressão das necessidades humanas” (p. 176);

3- *qual é o objeto-meta do comportamento*, o qual é definido como sendo “a concretização, no nível cognitivo, do estado de necessidade do sujeito” (p. 209). Além disso, sua importância reside também no fato de que “a intensidade de certos esforços depende da significação pessoal do objeto a ser perseguido” (p. 113).

Junto a estes três pontos essenciais, no estudo da motivação mostra-se importante verificar em que momento a atividade em questão insere-se no projeto de ação elaborado pelo indivíduo, ou seja, se o comportamento que se está estudando é orientado para o objeto-fim e, portanto, motivado intrinsecamente ou, ao contrário, se é motivado pela busca de um objeto-meio sendo, por isso, do tipo extrinsecamente motivado.

Além disso, também é importante investigar em que medida o sujeito se identifica com a atividade proposta, se ela está indo ao encontro ou não de seus próprios valores, de suas idéias pessoais a respeito do homem e do mundo (sua ideologia de vida). Isto porque seu comportamento será totalmente regulado pelo significado que a situação e os objetos perseguidos adquirirem para ele.

3- Método

De acordo com Demo (1992), *metodologia* “significa, na origem do termo, estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência” (p. 11). Não se restringe apenas aos métodos e técnicas utilizados na pesquisa pois, além da face empírica à qual estes estão relacionados, a metodologia envolve também “a intenção da discussão problematizante” (p. 12). Por outro lado, não se deve subestimar a importância do método para a pesquisa, uma vez que este, segundo o autor,

“embora apenas instrumental, é indispensável sob vários motivos: de um lado, para transmitir à atividade marcas de racionalidade, ordenação, otimizando o esforço; de outro, para garantir espírito crítico contra credulidades, generalizações apressadas, exigindo para tudo que se diga os respectivos argumentos; ainda para permitir criatividade, ajudando a devassar novos horizontes” (Demo, 1992, p. 12).

A partir desse entendimento, então, Demo(1992) conclui: “a falta de preocupação metodológica leva à mediocridade fatal” (p. 12).

Bruyne e outros (1977) também consideram a metodologia algo muito mais abrangente que “deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação científica, mas principalmente seu próprio processo”, uma vez que a definem como “a lógica dos procedimentos científicos em sua gênese e em seu desenvolvimento” (p. 29). Entendem, assim, que as escolhas metodológicas não são redutíveis a uma seqüência de operações e procedimentos, pois a prática científica, especialmente em se tratando das ciências sociais, é dinâmica e requer interpenetrações e voltas constantes entre os quatro pólos que fazem parte da metodologia: os pólos epistemológico, teórico, morfológico e técnico. Em outras palavras, esses autores concebem a prática científica exatamente como um campo no qual atuam as forças (ou exigências) provenientes desses quatro pólos, o que significa que as escolhas

metodológicas em qualquer pesquisa estão sempre condicionadas, explícita ou implicitamente, por essas instâncias.

De acordo com os autores, o *pólo epistemológico* “exerce uma função de vigilância crítica”, “decide as regras de produção e de explicação dos fatos, da compreensão e da validade das teorias” (Bruyne e outros, 1977, p. 35). Está relacionado, portanto, a “uma gama de ‘processos discursivos’, de ‘métodos’ muito gerais que impregnam, com sua lógica, as abordagens do pesquisador” (p. 35). Tais métodos a que se referem os autores são a *dialética*, a *fenomenologia*, a *quantificação* e a *lógica hipotético-dedutiva*.

Já o *pólo teórico* está relacionado com os “quadros de referência” que orientam a própria formulação sistemática dos objetos de pesquisa, pois “desempenham um papel paradigmático implícito” que “propõe regras de interpretação dos fatos, de especificação e de definição das soluções provisoriamente dadas às problemáticas” (Bruyne e outros, 1977, p. 35). Para os autores, os principais quadros de referência que compõem este pólo são o *positivismo*, a *abordagem compreensiva*, o *funcionalismo* e o *estruturalismo*.

O *pólo morfológico*, por sua vez, é o lugar da objetivação da problemática de pesquisa formulada pela teoria. Trata-se de um espaço onde se articulam os conceitos, os elementos, as variáveis, representa o plano de organização dos fenômenos. Segundo os autores, “ao mesmo tempo, ele é o quadro operatório, prático, da representação, da elaboração, da estruturação dos objetos científicos” (p. 159). Os principais métodos de ordenação dos elementos constitutivos desses objetos, em ciências sociais, configuram as seguintes modalidades de quadros de análise: as *tipologias*, os *tipos ideais*, os *sistemas* e as *estruturas-modelos*.

Por último, o *pólo técnico* é o que “trata dos procedimentos de coleta das informações e das transformações destas últimas em dados pertinentes à problemática geral” (p. 201). É a instância responsável pelo esforço de constatação dos dados com a finalidade de confrontá-los com a teoria que os suscitou. Está relacionado aos modos de investigação possíveis na prática

científica, os quais serão escolhidos em cada caso de acordo com as opções já realizadas nos outros pólos acima descritos. Assim, os principais modos de investigação no campo das ciências sociais, segundo Bruyne e outros (1977) são os *estudos de caso*, os *estudos comparativos*, as *experimentações* e as *simulações*. Dentro de cada um dos modos de investigação encaixam-se diversas técnicas de coleta dos dados ou informações, as quais serão igualmente selecionadas em função dos outros campos que compõem a pesquisa a ser realizada.

De acordo com a concepção desses autores, portanto, as escolhas metodológicas de uma pesquisa formam um verdadeiro sistema, com os quatro pólos interagindo dialeticamente para formar o conjunto desta prática. A partir desse entendimento apresenta-se a seguir a metodologia adotada na presente pesquisa. A intenção é conseguir explicitar a presença e a inter-relação das quatro instâncias em todo o processo de escolha e desenvolvimento dos procedimentos científicos que compuseram o trabalho realizado.

3.1- Perguntas de pesquisa

A presente pesquisa parte da suposição que uma organização que se fundamente na racionalidade substantiva estruturar-se-á de forma diferente das tradicionais organizações burocráticas e possibilitará que as pessoas resgatem o sentido do trabalho, tendo, por isso mesmo, uma motivação de natureza muito mais intrínseca do que extrínseca em relação a seu trabalho. Assim sendo, o objetivo principal deste estudo consiste em descrever como se caracteriza a motivação dos membros de uma organização desta ordem, considerando, para tal, o *modelo de organização isonômica* apresentado por Ramos (1989) e o *modelo relacional da motivação humana* elaborado por Nuttin (1983), apresentados no capítulo anterior (*pólo morfológico*). É importante deixar claro que a intenção deste trabalho é buscar a descrição da

realidade a ser estudada tal como ela se apresenta, buscando entendê-la a partir da percepção daqueles que estão envolvidos e do significado que ela adquire para esses indivíduos (Triviños, 1987).

Nestes termos, o presente estudo caracteriza-se como sendo basicamente de natureza fenomenológica (*pólo epistemológico*), já que, segundo a definição de Scherer (apud Bruyne e outros, 1977), “proceder a uma análise fenomenológica é, com efeito, em primeiro lugar, substituir as construções explicativas pela descrição do ‘que se passa’ efetivamente do ponto de vista daquele que vive tal ou qual situação concreta” (p. 76).

Além disso, a descrição do fenômeno estudado será feita com a finalidade de atingir sua compreensão apenas, não sendo buscado de forma alguma realizar intervenções na organização estudada, ainda que se tenha consciência de que em um estudo deste tipo não é possível total neutralidade da parte do pesquisador (a interferência direta é evitada, mas sabe-se que a simples presença do pesquisador, de alguma forma, afeta o objeto de estudo, por isso a preocupação com o rigor metodológico que dê a garantia de cientificidade ao estudo realizado).

Portanto, dentro da classificação feita por Bruyne e outros (1977) dos quadros teóricos de referência nas pesquisas em ciências sociais (*pólo teórico*), as teorias adotadas para a presente pesquisa e a configuração que se deu a ela colocam-na no quadro da compreensão, segundo a definição de que

“a abordagem compreensiva visa apreender e explicitar o sentido da atividade social individual e coletiva enquanto realização de uma intenção. Ela se justifica na medida em que a ação humana é essencialmente a expressão de uma consciência, o produto de valores, a resultante de motivações” (p. 139).

A partir de tais considerações a respeito dos objetivos deste trabalho, foram formuladas as seguintes **perguntas de pesquisa**:

- Como a organização pesquisada se insere na sociedade no presente momento?

- Como foi seu processo de formação, sobre quais os valores estava baseada e de que forma eles se mantiveram, ou não, ao longo do tempo?
- Como se caracteriza a racionalidade que fundamenta a organização pesquisada?
- Quais os objetivos da organização em estudo?
- Como se caracteriza a estrutura desta organização?
- Quais as atividades que são desempenhadas pelos indivíduos que nela trabalham e como eles as desempenham?
- Como acontece o processo de estabelecimento de objetivos e de tomada de decisão?
- Qual a percepção que os participantes da organização têm de seu ambiente de trabalho?
- O que os participantes desta organização concebem em termos de um *mundo de trabalho ideal*?
- Quais os objetivos destes indivíduos em relação ao trabalho que realizam?
- Qual o significado que o trabalho nesta organização adquire para seus membros?

3.2- Delineamento da pesquisa

Considerando que o problema proposto para um trabalho de pesquisa e as teorias adotadas para orientá-lo é que determinam a forma ou o método que ele deverá seguir, pode-se afirmar que o presente estudo caracteriza-se por ser de natureza **qualitativa**, haja visto que, segundo vários autores, como Haguette (1987), por exemplo, pesquisas qualitativas encaixam-se perfeitamente em situações onde se busca captar dados psicológicos tais como atitudes, motivos e pressupostos, bem como no estudo do funcionamento de estruturas e organizações complexas. Além disso, o próprio autor cuja teoria sobre motivação humana serviu de base para este trabalho afirmou que estudos preocupados com os conteúdos ou os objetos da

motivação que a concebam como estando relacionada à natureza do objeto e a sua significação para o sujeito em questão são necessariamente de natureza qualitativa, uma vez que deixam de lado a noção da motivação como energia que pode ser quantificada, passando a preocuparem-se muito mais em descrever o processo motivacional, caracterizá-lo e desvelá-lo (Nuttin, 1983).

Apesar do conceito de pesquisa qualitativa abarcar uma diversidade muito grande de trabalhos (Godoy, 1995a), basicamente as características dos estudos desta natureza, de acordo com Bogdan (apud Triviños, 1987), são as seguintes:

- o ambiente natural no qual o fenômeno a ser estudado está inserido é visto como fonte direta dos dados da pesquisa e o pesquisador é tido como instrumento-chave, na medida que é o responsável por realizar a ligação do fenômeno em questão com este ambiente real e complexo;

- são trabalhos essencialmente descritivos;

- existe a preocupação em estudar o processo dos fenômenos pesquisados, não apenas os resultados e o produto deles decorrentes;

- tendem a analisar as informações obtidas indutivamente, uma vez que não partem de hipóteses *a priori* e, por isto, especialmente nas pesquisas qualitativas fenomenológicas, “os significados, a interpretação, surgem da percepção do fenômeno visto num contexto” (p. 129);

- a preocupação essencial, principalmente nos trabalhos com enfoque fenomenológico, é com o significado que os fenômenos pesquisados assumem para os indivíduos.

Além dessas características, as pesquisas qualitativas diferenciam-se das quantitativas em outros pontos. Com relação, por exemplo, às etapas de desenvolvimento da pesquisa, um estudo de natureza qualitativa caracteriza-se por ser mais flexível, de tal forma que as etapas de coleta e análise das informações não são rigidamente separadas e mesmo as próprias perguntas que norteiam o estudo podem ser revistas no decorrer do processo. Também com

relação à determinação da população e da amostra, no caso de uma pesquisa qualitativa, ao contrário das quantitativas, a preocupação é que a amostra selecionada, quando for o caso, consiga ser representativa não simplesmente em termos estatísticos, mas considerando-se outras questões, tais como: “sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo dos indivíduos para as entrevistas etc” (Triviños, 1987, p. 132). Além disso, quanto ao *relatório final* do trabalho de pesquisa, no caso de um estudo que siga a abordagem qualitativa, a liberdade também é total no que diz respeito à forma que este tomará, de tal maneira que o pesquisador possa dar à apresentação de seu trabalho a configuração que considere mais apropriada.

Como será possível constatar melhor na seção sobre as técnicas utilizadas nesta pesquisa (item 3.3 deste capítulo), o presente trabalho assumiu nitidamente a forma de uma pesquisa qualitativa. O modo de pesquisa adotado foi o **estudo de caso** por considerar-se que era o mais adequado para se atingir o objetivo proposto – conhecer uma organização de natureza isonômica e descrever a motivação dos indivíduos que nela trabalham. Isto porque o propósito fundamental de um estudo de caso é analisar profundamente e com detalhes uma determinada unidade social, procurando retratar a multiplicidade de dimensões que a compõem, sempre buscando contextualizar o que se escolheu focalizar com a pesquisa (Godoy, 1995b; Lüdke e André, 1986).

3.2.1- Critérios para seleção da organização a ser pesquisada

Como este estudo esteve baseado no modelo de organização isonômica proposto por Ramos (1989), os critérios para escolha da organização onde se realizaria o estudo de caso foram retirados da caracterização das isonomias feita por este autor. Partindo da compreensão

de que o modelo de Ramos aproxima-se, como ele próprio afirmou, de uma construção de tipo ideal, buscou-se uma organização onde os princípios característicos de uma isonomia estivessem *o mais presente possível*. Conforme explicitado com maiores detalhes no capítulo anterior, tais princípios são os seguintes:

- a racionalidade que orienta os trabalhos desenvolvidos nas organizações isonômicas é, fundamentalmente, a de ordem substantiva;

- nessas organizações as prescrições são mínimas e sempre estabelecidas por consenso, de modo a permitir a realização de seus membros;

- as atividades não são promovidas como empregos, mas como ocupações, sendo que, para os membros da organização, a recompensa básica está na realização dos objetivos intrínsecos daquilo que fazem;

- em tais organizações o sistema de planejamento e tomada de decisões é abrangente, não existindo diferenciação entre liderança e subordinados;

- em termos de tamanho, a organização não pode ser muito grande, de forma a garantir que entre seus membros prevaleçam relações interpessoais primárias, pois disso depende sua eficácia em termos organizacionais.

3.2.2- A organização selecionada: a Associação Cultural Sol Nascente - Escola Sarapiquí

A partir do exame dos critérios estabelecidos, escolheu-se estudar o caso desta escola infantil e de 1º grau, a qual se caracteriza como sendo uma associação de professores sem fins lucrativos, declarada, inclusive, pela Lei municipal nº 5013/96, como sendo de utilidade pública.

A escola trabalha com turmas do Infantil I (crianças de cerca de 11 meses) à 2ª série (a implantação do ensino fundamental está sendo progressiva e, por este motivo, no ano em que

a presente pesquisa foi realizada, 1997, esta era a turma mais adiantada da escola), possuindo, assim, 153 alunos, divididos entre os períodos matutino e vespertino. A proposta dos associados é oferecer turmas apenas até a 4ª série, pois entendem que, ultrapassando este limite, os objetivos que se propõem a atingir com o trabalho pedagógico ficarão ameaçados, principalmente porque perderão o contato direto entre todos os participantes da escola (associados, professores, funcionários, crianças e pais) que têm conseguido estabelecer até o momento e que tanto prezam.

A escola é composta, como se disse acima, pelos associados (em número de sete), por outros professores contratados, já que nem todos os associados trabalham diretamente em sala de aula (ao todo são 11 professores, mais uma auxiliar de classe), por mais quatro professores que desenvolvem atividades específicas com as crianças (música, dança e inglês) e quatro funcionários que realizam atividades de apoio (auxiliar administrativo, limpeza, cozinha e jardinagem). Na verdade, quando se iniciou a presente pesquisa, eram cinco funcionários, no entanto, um deles foi demitido no decorrer do processo de estudo da organização. Pelo fato de realizarem atividades tão diversas e, como será mostrado mais adiante, por nem sempre terem a exclusividade de realização de determinadas tarefas, muitas vezes trocando-as e dividindo-as entre si, esses quatro membros da escola serão denominados, neste trabalho, apenas de *funcionários*, até mesmo para utilizar o termo empregado na própria organização para este grupo de pessoas.

No capítulo 4, a seguir, será apresentada uma descrição mais detalhada da Escola Sarapiquá, de sua história, dos valores que defende, de sua estrutura e de seu funcionamento quando, então, ficará mais evidente porque se considerou que tal organização se aproxima do conceito de isonomia desenvolvido por Ramos (1989).

3.3- Procedimentos de coleta e análise das informações

Como se afirmou a respeito das pesquisas qualitativas e, especificamente, dos estudos de caso, nesses trabalhos, a intenção do pesquisador é conseguir revelar a multiplicidade de dimensões que compõem o fenômeno que está estudando, buscando sempre contextualizá-lo em relação à situação específica em que ocorre ou à problemática a que está ligado, procurando entendê-lo a partir da perspectiva dos indivíduos que estão mais diretamente envolvidos. Sendo assim, é necessário que se recorra “a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes” (Lüdke e André, 1986, p. 19). No presente trabalho de pesquisa foram utilizadas basicamente três técnicas para coleta das informações: *análise de documentos, observação e entrevista*.

3.3.1- Os documentos

Para que fosse possível compreender a Escola Sarapiquá atual, foi preciso antes de tudo conhecer sua história, o que não significa que esta foi uma primeira e distinta etapa dentro do processo de pesquisa, pois como se disse anteriormente, as etapas de uma pesquisa que segue a abordagem qualitativa são sobrepostas, de tal forma que o resgate histórico ocorreu antes e durante o desenvolvimento do trabalho. Foram analisados todos os documentos existentes a respeito da história da escola, desde sua fundação até os dias de hoje, que se mostravam pertinentes para o objetivo do estudo. Quanto a isto a pesquisadora teve total liberdade de acesso, sendo possível, então, analisar os livros de atas, os boletins informativos, as anotações dos antigos associados, os registros trabalhistas de cada

participante da escola, o estatuto da Associação, enfim, todos os registros que pudessem ajudar nessa busca de compreensão da organização.

Além disso, foram analisadas três dissertações de mestrado da área da Educação – Kassick, 1992; Jensen, 1993 e Kassick, 1993 – que também tiveram a Escola Sarapiquá como objeto de estudo. Apesar de não tratarem da mesma escola que existe hoje em dia (como será mostrado no capítulo a seguir, foram muitas e significativas as transformações sofridas até que se chegasse à configuração que a escola possui atualmente), tais estudos foram de grande utilidade, uma vez que uma das propostas de seus autores foi a de realizar um levantamento histórico da Associação. Para isso, entrevistaram os fundadores e primeiros participantes da escola, o que permitiu a esta pesquisadora ter acesso aos relatos dessas pessoas a respeito das intenções e dos valores que nortearam suas ações quando da formação da entidade. Além disso, o material da própria pesquisa dos três mestrados também foi bastante utilizado, pois retratavam a escola da época de seus estudos (1990).

3.3.2- As observações

As observações consistiram num dos momentos mais importantes da pesquisa. Através delas foi possível avaliar como aconteciam as divisões de trabalho/poder, como se davam as relações entre os participantes, o estabelecimento de regras, o processo decisório, o comprometimento e engajamento, a participação, ou seja, de que forma os grupos estariam aproximados do conceito de grupo isonômico de Ramos.

Pode-se dizer que as observações realizadas consistiram numa forma intermediária entre o que se denomina observação não-participante e observação participante. Isto porque não se configuraram como o primeiro tipo, pois a pesquisadora não esteve totalmente afastada do grupo, na mera condição de espectadora a registrar tudo que considerasse relevante dentro

do funcionamento do grupo, e também não tiveram características do segundo tipo – observações participantes – uma vez que a pesquisadora não se colocou como parte integrante do grupo, participando de suas discussões e de seus trabalhos. Na verdade, as interações entre a observadora e os membros dos grupos não eram provocadas nem tampouco evitadas, apenas ocorriam quando e dentro do necessário, por exemplo, para o esclarecimento de alguma dúvida por parte da pesquisadora, ou para responder alguma questão colocada pelos demais participantes a ela. O que se verificou, no entanto, é que, mesmo não sendo a intenção deste trabalho provocar mudanças ou mesmo colocar em evidência algumas questões relacionadas à gestão da escola, sua estrutura, seus valores, o simples fato de ter alguém participando das reuniões dos grupos e observando aspectos como estes fez com que a realidade da escola fosse alterada, a tal ponto que, antes mesmo da pesquisadora ter terminado seu trabalho de análise do material de pesquisa, foi-lhe solicitado – porque sentiam esta necessidade – um retorno, na forma de relato verbal, de suas impressões acerca do que observou e ouviu nas entrevistas.

Isto talvez tenha acontecido principalmente por ter sido esclarecido, ainda que sucintamente, a todos os que foram envolvidos na pesquisa – associados, professores e funcionários – os pressupostos do trabalho que estava sendo desenvolvido e os aspectos que estariam sendo observados. Mesmo não se mencionando que a pesquisa seria sobre a *motivação* deles em relação a seu trabalho (por considerar-se que isto afetaria as informações que se buscava), foi dito que *se estava querendo entender porque as pessoas trabalham em locais estruturados daquela forma, ou seja, em locais que se configuram como uma alternativa às tradicionais organizações formais.*

Em outras palavras, introduziram-se inevitavelmente conceitos e questionamentos a respeito das organizações e do próprio significado do trabalho. Por outro lado, tais colocações eram necessárias para que o estudo acontecesse sem que se tivesse a sensação de se estar

utilizando aquelas pessoas como meros objetos de pesquisa, para que se conseguisse estabelecer uma boa relação entre a pesquisadora e os participantes da escola e para que, com isso, fosse possível entender a cultura daquela organização e, especialmente, compreendê-la a partir do ponto de vista de seus membros. Neste sentido, encaixam-se perfeitamente com as preocupações que teve a pesquisadora em todo seu processo de pesquisa as colocações de Serva e Jaime Jr. (1995) a respeito dos requisitos necessários à utilização da técnica de observação participante:

“julgamos fundamental a adoção de determinados princípios éticos para com o grupo pesquisado, o que implica transparência, não esconder ou falsear os aspectos relativos à natureza e aos objetivos da investigação. (...) Saber entender e respeitar o ritmo de ação e de interação do grupo pesquisado é um passo decisivo para se viver a vida daquela unidade social, sentir-se na pele daquelas pessoas; sem isso não se alcançará nunca a compreensão de tal realidade e, principalmente, de como ela se produz. Ser aceito e legitimado pelo grupo é essencial, mas isso é eminentemente fruto de um processo relacional, que não tem prazo definido, variando bastante de um grupo a outro” (p. 70).

Partindo desses entendimentos, foram realizadas, então, as observações das reuniões dos associados (um total de cinco encontros) e das reuniões pedagógicas (ao todo, foram observadas quatro *pedagógicas*, como eles mesmos as denominam). Durante a participação destas reuniões, a pesquisadora realizava algumas anotações referentes aos participantes e temas discutidos, deixando para registrar como se deu o funcionamento do grupo e as impressões que teve a respeito assim que deixava a escola. Isto foi feito para não intimidar os participantes das reuniões, já que a observadora, por pedidos do próprio grupo, posicionava-se no mesmo círculo em que eles se encontravam. Este *caderno de registros de observações*, denominado caderno de campo ou diário de pesquisa, típico das pesquisas qualitativas, foi bastante útil pois, além de conter descrições dos processos grupais observados, servia também para serem anotadas reflexões da pesquisadora sobre o que acontecia na escola, consistindo, assim, em importante fonte de resgate das situações vivenciadas durante o estudo.

Além desses encontros, participou-se de algumas reuniões de faixa, onde o professor de determinada turma trata com os pais de seus alunos questões relativas aos trabalhos desenvolvidos com as crianças, também de palestras oferecidas aos pais e professores e de outros encontros envolvendo a participação de todos os integrantes da escola, os quais serão descritos no capítulo a seguir. Nestes momentos foi possível observar a interação existente entre pais e escola e até que ponto ambos compartilham dos mesmos valores. É preciso esclarecer que a pesquisadora também é mãe de alunos da escola (o que lhe permitia assumir um duplo papel durante esses encontros), mas seu primeiro contato com a escola data de dezembro de 1996, o que acabou coincidindo com o período no qual estava procurando a organização que servisse para seu estudo. Desse modo, não possuía um conhecimento anterior a respeito da organização que pudesse vir a interferir em sua percepção dos acontecimentos observados.

3.3.3- As entrevistas

As entrevistas foram realizadas, principalmente, com a finalidade de entender o processo motivacional dos participantes da escola em relação ao trabalho que desempenham. Para tanto, foram ouvidos os sete associados, sete dos dez professores contratados que trabalhavam na escola naquele momento (selecionando-se os entrevistados a partir do critério de tempo de serviço: como a maior parte dos professores trabalha na escola há pouco tempo, escolheu-se quatro professores novos e três antigos), dois professores representando os quatro professores de disciplinas específicas e todos os cinco funcionários. A entrevista com a funcionária que saiu da escola durante o período da pesquisa foi realizada, pois já tinha sido marcada com a mesma e considerou-se que ela também deveria ser ouvida para se conhecer suas percepções sobre a organização e mesmo em respeito a sua pessoa, já que, do contrário,

seria a única a não ser entrevistada. No entanto, seu relato não foi considerado no processo de análise dos conteúdos das entrevistas, uma vez que, como se estava buscando investigar a motivação dos indivíduos em seu trabalho, isto implicava em explorar seus objetivos para com ele, o que, no caso desta funcionária, já não fazia mais sentido. Da mesma forma, a entrevista com os professores de música foi utilizada de forma parcial porque trataram de assuntos muito específicos dentro de suas concepções sobre educação, arte, pedagogia, os quais, se fossem explicitados no capítulo de apresentação dos conteúdos das entrevistas, facilmente os identificariam. Desse modo, foram consideradas suas colocações mais importantes para a compreensão do fenômeno investigado e que não viesse a lhes comprometer. Isto porque para todos os entrevistados foi assegurado que não seriam identificados e que apenas a pesquisadora teria acesso a seus relatos. As entrevistas foram gravadas com a permissão de todos eles e posteriormente transcritas para que se procedesse à análise das mesmas.

Tomando por base a teoria de Nuttin (1983) sobre a motivação humana, elaborou-se um roteiro para a realização das entrevistas. Este serviu principalmente como orientador para as perguntas a serem feitas aos entrevistados, pois, à medida que se mostrava necessário, investigava-se mais a respeito, aprofundando-se na busca pela compreensão do tema. Tentou-se abranger os aspectos apontados por Nuttin como importantes num estudo sobre motivação, os quais, resumidamente seriam os seguintes:

- como o sujeito percebe o ambiente no qual está inserido e como se vê na dada situação,
- quais suas concepções a respeito do que seria o ideal para a situação na qual se encontra, e
- quais as metas que o indivíduo se propõe a atingir para conseguir as modificações que entende necessárias para aproximar o mundo concebido do percebido.

Adaptando-se para a situação específica da pesquisa, o **roteiro das entrevistas** ficou assim estabelecido:

1- Caracterização do entrevistado – idade, formação, há quanto tempo trabalha na escola, locais em que trabalhou antes, se realiza ou não mais alguma atividade no momento, além de trabalhar na escola.

2- Descreva suas atividades na escola.

3- Quais as suas concepções sobre o trabalho em escola? Em que medida elas estão sendo atendidas/contempladas na Sarapiquí?

4- Compare a Sarapiquí com os outros locais em que você já trabalhou. O que eles têm de diferente? E de igual?

5- O que esta escola significa para você? Como ela se insere em seu projeto de vida pessoal e profissional?

6- No seu entendimento, o que você representa nesta escola?

7- O que você espera de seu trabalho na Sarapiquí?

As entrevistas foram realizadas com bastante informalidade, buscando-se um clima de confiança e o máximo de descontração. Com os funcionários da escola precisou ser feita uma modificação na terceira questão, passando a pergunta para “suas concepções a respeito do que seria um trabalho ideal, dentro ou fora do ambiente da escola”. Isto porque o que se pretendia conhecer eram suas idéias, seus desejos, suas necessidades em relação ao trabalho em geral ou, em outras palavras, o que seria, para eles, “o trabalho de seus sonhos”.

A duração das entrevistas variou um pouco, ficando entre 20, 30 minutos (a minoria), até uma hora, uma hora e meia, no caso dos associados e professores (a maior parte durou uma média de 45 minutos). Já com os funcionários o tempo foi menor, não ultrapassando os 30 minutos; apenas no caso de duas entrevistas que foram realizadas simultaneamente, a pedido dos entrevistados, o tempo foi maior, chegando a quase uma hora de duração.

Para analisar as entrevistas, utilizou-se a técnica de **análise do conteúdo**.

Antes, porém, de entrar nesta questão, é preciso lembrar que, durante todo o processo de pesquisa, estava-se tratando de duas categorias amplas de análise – a organização isonômica e a motivação dos indivíduos. A análise dos documentos, as observações e as entrevistas foram todas realizadas com a intenção de investigar esses dois aspectos (as próprias perguntas foram formuladas visando explorar melhor e a partir da perspectiva dos entrevistados essas duas categorias).

No caso das entrevistas, no entanto, para se proceder a investigação a respeito da motivação dos indivíduos, como já foi mostrado, três subcategorias também estavam sendo analisadas – Ambiente percebido/auto-conceito, Ambiente concebido e Objeto-meta. Assim sendo, a análise precisou assumir os contornos da técnica acima mencionada, para que se tivesse condições de aproveitar em profundidade as informações fornecidas pelos entrevistados.

As três subcategorias serviram, então, de orientação para o tratamento dos relatos depois de transcritos. Dentro de cada uma delas alguns indicadores foram utilizados como forma de facilitar a codificação e posterior análise das falas.

Neste trabalho utilizou-se, portanto, a técnica denominada “análise categorial-temática”, uma vez que se classificou o conteúdo das entrevistas em categorias e foi escolhido o tema como unidade de análise para se proceder a esta classificação. Conforme explica Franco (1994), “o tema é uma asserção sobre determinado assunto; pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto/delas ou um parágrafo” (p. 172). Bardin (1979) também esclarece: “na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (p. 105).

Além disso, pode-se dizer que o processo de análise de conteúdo da forma como foi realizado teve suas categorias e subcategorias de análise estabelecidas *a priori*, pois derivaram da teoria que se estava utilizando como base. No entanto, alguns dos indicadores (ou elementos componentes das subcategorias) foram estabelecidos depois da realização das primeiras leituras das transcrições das entrevistas, emergindo, assim, da própria fala dos entrevistados.

Dessa forma, as subcategorias de análise ficaram definidas como:

I- Ambiente percebido/auto-conceito

- a) estrutura da escola/ ambiente físico/ condições de trabalho;
- b) fundamentos teóricos do trabalho pedagógico;
- c) coerência entre teoria e prática;
- d) relações interpessoais (entre os integrantes da escola e destes com os pais);
- e) autonomia na realização do trabalho;
- f) participação;
- g) dificuldades na realização do trabalho;
- h) papel do indivíduo na escola;
- i) valorização pessoal/valorização do seu trabalho (tanto pelo próprio indivíduo como pelos outros).

II-Ambiente concebido

- a) concepções sobre escola e trabalho pedagógico;
- b) proximidade com a realidade.

III- Objeto-meta

- a) objetivos em relação ao trabalho pedagógico;
- b) objetivos em relação à escola;
- c) objetivos em relação à vida pessoal;

- d) significado da escola na vida do indivíduo;
- e) porquê trabalha nesta escola;
- f) ser coerente;
- g) seu futuro na escola.

No caso dos funcionários, como já foi colocado, foi realizada uma modificação na pergunta que tratava do “ambiente concebido”, o que levou a modificações também em seus indicadores. Por este motivo, para eles, a segunda subcategoria ficou assim estabelecida:

II- Ambiente concebido

- a) qual seria o trabalho ideal (dentro ou fora da escola);
- b) proximidade com a realidade.

A partir dessa grade, procedeu-se à fase de recorte dos trechos das falas dos entrevistados (temas) significativos para o estudo, colando-os, em seguida, nas subcategorias a que pertenciam. Veja-se os exemplos de partes de duas entrevistas realizadas – os trechos destacados pelos colchetes foram recortados e posteriormente colados nos indicadores a que estavam relacionados, como se mostra logo abaixo:

“[Eu acho que dentro da proposta pedagógica propriamente dita, o Sarapiquí corresponde sim, em termos de bases filosóficas, em termos de encaminhamento, de mediação. Eu acredito nesta maneira que está sendo colocada. O que eu acho que, de repente, ainda falta pra essa escola é uma estrutura organizacional mais bem... mais própria mesmo]. [As coisas ficam muito ainda nos incêndios, falta uma coisa de tu estares te planejando, de tu estares te organizando pras coisas acontecerem, as coisas, pra mim, acontecem na ordem inversa. As coisas estão muito atropeladas, vão

acontecendo e aí tu vais procurando as soluções. E isso pra mim é o que hoje, dentro do Sarapiquá, fica mais a desejar, nesta falta de estrutura]’.

“[Eu espero cada vez mais fazer parte e ser referência do Sarapiquá, cada vez me sentir mais presente no grupo e dizer ‘olha, eu sou parte da Escola Sarapiquá, eu sou parte de toda essa construção, eu sou parte de tudo isso que tá aqui’]. Porque [eu acho que aos poucos – isso é uma coisa que você vai construindo mesmo – você se sente responsável por todo esse trabalho, eu não sou uma mera reprodutora, eu sou parte de todo esse trabalho. Compromete, é como se você assinasse, como se a cada tarefa que você passa você tá assinando seu nome, não só o nome da escola, mas o teu tá junto]. Então, [a minha aspiração mesmo é fazer parte disso, e me sentir sempre mais integrante desse grupo]’.

Feitas estas seleções, os trechos foram colados em suas respectivas subcategorias:

Ia) estrutura da escola/ambiente físico/condições de trabalho

- As coisas ficam muito ainda nos incêndios, falta uma coisa de tu estares te planejando, de tu estares te organizando pras coisas acontecerem, as coisas, pra mim, acontecem na ordem inversa. As coisas estão muito atropeladas, vão acontecendo e aí tu vais procurando as soluções. E isso pra mim é o que hoje, dentro do Sarapiquá, fica mais a desejar, nesta falta de estrutura.

Ii) valorização pessoal/valorização do seu trabalho

- eu acho que aos poucos – isso é uma coisa que você vai construindo mesmo – você se sente responsável por todo esse trabalho, eu não sou uma mera reprodutora, eu

sou parte de todo esse trabalho. Compromete, é como se você assinasse, como se a cada tarefa que você passa você tá assinando seu nome, não só o nome da escola, mas o teu tá junto.

IIb) proximidade com a realidade

- Eu acho que dentro da proposta pedagógica propriamente dita, o Sarapiquá corresponde sim, em termos de bases filosóficas, em termos de encaminhamento, de mediação. Eu acredito nesta maneira que está sendo colocada. O que eu acho que, de repente, ainda falta pra essa escola é uma estrutura organizacional mais bem... mais própria mesmo.

IIIg) seu futuro na escola

- Eu espero cada vez mais fazer parte e ser referência do Sarapiquá, cada vez me sentir mais presente no grupo e dizer 'olha, eu sou parte da Escola Sarapiquá, eu sou parte de toda essa construção, eu sou parte de tudo isso que tá aqui'.

- a minha aspiração mesmo é fazer parte disso, e me sentir sempre mais integrante desse grupo.

É importante salientar que nem todas as entrevistas preencheram as subcategorias em todos os seus elementos indicativos. No entanto, todas forneceram informações a respeito dos três aspectos que estavam sendo explorados para que se compreendesse o processo motivacional dos participantes da escola. Como será mostrado no capítulo 5 do presente trabalho, pôde-se realmente construir um entendimento bastante completo a este respeito. Na realidade, porém, as observações realizadas, o resgate da história da escola, a vivência dentro da organização é que forneceram a base para esta compreensão. O emprego de todas essas técnicas foi importante para que o estudo de caso se efetivasse da forma como tinha sido

proposto. As palavras de Zanelli (1997) sintetizam o que foi, de fato, verificado nesta pesquisa:

“A familiarização com o ambiente imediato, o contexto em que se insere a organização, sua história e elementos de sua cultura mostram-se indispensáveis. Os conteúdos verbais obtidos nas entrevistas completam-se quando vistos no contexto mais amplo do grupo, da organização e do ambiente. Compreender um evento a partir dos significados atribuídos pelos participantes exige que o pesquisador conheça a cultura da organização em suas implicações, tanto quanto possível” (p. 91).

Com esta perspectiva apresenta-se, a seguir, a organização estudada, sua história e sua configuração atual. No capítulo seguinte a esse tratar-se-á da análise das entrevistas realizadas com os participantes da escola e, logo depois, o resultado da confrontação destas informações com a teoria apresentada anteriormente, a qual serviu de base para as discussões levantadas neste trabalho.

4- A organização pesquisada

4.1- Breve histórico da Associação Cultural Sol Nascente – Escola Sarapiquá

No segundo semestre de 1981, um grupo de pessoas passou a se reunir com a intenção de se preparar para formar uma escola infantil, descontentes que estavam com as escolas tradicionais existentes em Florianópolis àquela época. Em 1º de dezembro daquele ano, em assembléia geral realizada nas dependências da UFSC (muitos deles trabalhavam nesta instituição), decidiram de fato operacionalizar a associação, formando comissões que se responsabilizaram pelas questões específicas à viabilização da escola (Jensen, 1983).

Na verdade, a idéia não era de montar somente uma escola, pois o que pretendiam era formar uma cooperativa que abarcasse também outras atividades. Assim, no início funcionou uma espécie de cooperativa de alimentos, na qual as pessoas envolvidas se revezavam na tarefa de ir comprar as frutas, verduras e carnes encomendadas pelos outros participantes em locais onde seu preço fosse mais acessível (deve-se lembrar que naquela época o país atravessava grave crise financeira). No entanto, devido a problemas na organização e operacionalização desta atividade, ela deixou de existir em pouco tempo, restando apenas a escola.

A escola infantil iniciou seus trabalhos em 10 de março de 1982. Como não foi possível, devido a impedimentos legais, ser adotada a designação de cooperativa (como era da vontade do grupo), optaram por se constituir na forma de associação. Em assembléia geral no dia 17 de março de 1982 foi aprovado o nome de Associação Cultural Sol Nascente. Já o nome da escola – Escola Sarapiquá – foi escolhido pelas próprias crianças, em junho daquele

mesmo ano. (Sarapiquá era como se chamava um personagem que vivia rondando a escola, de acordo com as histórias que contavam para as crianças).

Na prática, a Associação Cultural consistia numa associação de pais que mantinham a escola de seus filhos. Quem desejasse matricular um filho na escola, deveria se tornar um associado, pagando para isso uma taxa de associação. Mais do que isso, porém, para associar-se ao grupo era preciso compartilhar dos mesmos valores e concepções sobre educação.

O grupo de pais que deu início à escola buscava para seus filhos uma educação baseada em valores como cooperação e solidariedade, buscava uma educação que possibilitasse às crianças assumirem uma posição crítica diante da vida e que lhes permitisse participar ativamente do processo de aquisição do conhecimento. Pretendiam construir uma escola que fosse diferente da tradicional, a qual, segundo eles, possui uma tendência a não respeitar o desenvolvimento específico de cada faixa etária, impondo atividades e conteúdos formais à criança, sem uma preocupação com sua realização pessoal. Por outro lado, também não concordavam com práticas pedagógicas que representam o extremo oposto da anterior, pois entendiam que estas, numa atitude passiva, não aproveitam as potencialidades da criança, entretendo-as apenas com brincadeiras e não as ajudando em seu processo de desenvolvimento.

Junto a isso, tinham também uma postura bastante crítica em relação ao próprio papel da escola na sociedade. Conforme consta do texto elaborado pela Comissão Pedagógica e apresentado à assembléia geral de 31 de março de 1982 (no qual formalizaram as idéias sobre as quais deveriam apoiar seus trabalhos), entendiam que

“a escola, como qualquer outra instituição, é um reflexo da sociedade a que pertence. Assume e transmite, de forma generalizada, os valores dominantes apresentados pelo sistema vigente. Desse modo, toda a sua prática está imbuída pelo espírito de competição, da valorização do sucesso individual em detrimento do social. Tal prática

se traduz no controle sobre a livre manifestação da criança, no cerceamento a sua curiosidade pelo mundo, a sua liberdade de expressar, agir, perguntar e questionar.”

Baseados nessas concepções, tentaram estabelecer uma prática pedagógica que representasse uma mudança em relação a este estado de coisas. No entanto, entendiam também que a educação das crianças, sobretudo na fase pré-escolar com a qual trabalhavam, não deveria ser encarada como tarefa de responsabilidade única dos professores, devendo, ao contrário, contar com a participação ativa e efetiva dos pais.

Neste sentido, a escola foi fundada, segundo mostram os documentos (especialmente o 1º Boletim do Sarapiquí, de julho de 1982), com a proposta de buscar, na educação das crianças, a reeducação dos adultos. Por este motivo, o espírito de solidariedade e cooperação que tentavam desenvolver nas crianças, através dos trabalhos realizados durante as aulas, era também cultivado (pelo menos sua busca) entre os adultos – pais e professores – em todos os trabalhos realizados na Associação.

Assim, os associados procuravam operacionalizar formas organizativas que possibilitassem a participação de todos os membros, promovendo a rotatividade da presidência e da coordenação das assembléias gerais (ainda que o Estatuto da Associação estabelecesse formalmente normas rígidas quanto a isso) e constituindo comissões para a realização de tarefas e funções que se mostravam necessárias. Existiram, entre outras, a comissão da casa (encarregada de procurar um local onde pudesse funcionar a escola), a comissão do mobiliário, da costura, do parque, de finanças, de propostas alternativas, de promoções, a comissão cultural e a pedagógica.

Além disso, sempre que alguma tarefa exigia o envolvimento de um número maior de pessoas, convocavam-se os mutirões. Houve, por exemplo, o mutirão para construção de salas de aula, para construção do parque, depois para reforma do parque e para pintura da casa, todos realizados em clima de muita descontração, principalmente nos primeiros anos de

funcionamento da escola (Kassick, 1992; Kassick, 1993). Também promoviam eventos relacionados à discussão de questões políticas, sociais, culturais e artísticas, através de palestras e de apresentação de filmes aos associados no cine-clube da Associação. Buscando integrar a escola à comunidade, ofereceram ainda os serviços do Ambulatório Médico – inicialmente criado para atender apenas os problemas que surgissem na escola, posteriormente foi aberto a outras crianças.

Mesmo assim, analisando os registros das assembléias, os boletins informativos e os trabalhos de Kassick (1992) e Kassick (1993), percebe-se que o engajamento dos associados aos poucos foi diminuindo. Em 4 de março de 1982, por exemplo, a assembléia geral contou com a participação de 48 pessoas, entre associados de fato e colaboradores, enquanto que menos de três meses depois, na assembléia de 27 de maio, o número de participantes caiu para quinze.

Logo surgiram as reclamações pelo fato de que estava acontecendo sobrecarga de trabalho para algumas comissões e para algumas pessoas. O primeiro informativo da escola, nove meses depois da realização da primeira reunião oficial do grupo que a fundou, registrava a necessidade de que fosse mantido o “espírito cooperativo” pois, segundo escreveu-se, a proposta inicial não estava se concretizando, já que o trabalho não estava sendo dividido, socializado, realizado em grupo.

Na verdade, esta foi uma questão que a escola precisou enfrentar com bastante frequência. Conseguir que todos os associados participassem ativamente sempre significou um problema. Assim como também sempre tiveram que lidar com dificuldades de ordem financeira.

Como a escola mantinha-se apenas pelas mensalidades (e ainda existiam alguns alunos que recebiam bolsas), enfrentavam graves problemas para pagar as despesas e, principalmente,

o salário dos professores. Por este motivo, era comum recorrerem à promoção de festas e venda de rifas, como forma de tentar arrecadar um pouco mais de dinheiro.

Nos momentos em que estes problemas ficavam mais sérios, ocasionando dificuldades para conceder reajuste salarial aos professores, outra questão também aparecia. Kassick (1992) mostrou o quanto eram confusas as relações entre pais (especialmente aqueles que compunham a diretoria da escola) e professores. Segundo ele, não existia muita clareza quanto ao papel de cada um na relação de trabalho, pois, de acordo com a situação, os professores eram vistos ora como associados ou cooperados (por muito tempo a Associação ficou sendo chamada, tanto por seus membros como pela comunidade, de “cooperativa”), ora como empregados. Assim, ora se tinha uma relação onde todos – pais e professores – eram considerados membros da associação, devendo colaborar e participar dos trabalhos como se fossem de fato associados, ora se tinha uma relação puramente trabalhista, na qual patrão e empregado possuíam papéis diferenciados e bem estabelecidos.

Esta última forma de relação manifestava-se visivelmente nos momentos de conflito entre diretoria e professores por motivos salariais e acabava por refletir em todas as relações interpessoais que abrangiam pais e professores, afetando, inclusive, o próprio trabalho pedagógico. De acordo com Kassick (1992), “como resultado imediato deste confronto, esqueciam-se fatores importantíssimos e que fazem e faziam a Escola perdurar enquanto experiência educativa que a diferencia das demais, ou seja, uma hierarquia mais flexível, que possibilita um inter-relacionamento mais efetivo, mais humano e mais produtor para as finalidades a que se propõe” (p. 70).

Também com relação à proposta pedagógica adotada pela escola, nem sempre se teve consenso. Aconteceram sérios conflitos que resultaram na saída de alguns associados e professores, sendo o mais grave o que ocorreu em 1983, movimento que ficou conhecido como “racha pedagógico” (Kassick, 1993).

No entanto, parece que, apesar de todos os conflitos, os princípios e ideais da associação/escola sempre se mantiveram os mesmos. Em anos diferentes, com pais e professores diferentes compondo o grupo, verifica-se que o discurso e a vontade daqueles que participavam do trabalho de manter viva a escola, renovava-se e perpetuava-se. De acordo com o Jornal Sarapiquí (o informativo da escola teve os mais diversos nomes), de outubro de 1990, por exemplo, a preocupação continuava sendo a mesma:

“Partindo da concepção de que a educação pré-escolar não é tarefa exclusiva de profissionais, mas também dos pais, propõem-se uma estrutura de funcionamento que atenda esta perspectiva. Neste sentido, a criação de uma sociedade cooperativa apresenta-se como necessária, na medida em que permite a livre participação dos pais nos diversos níveis de decisão escolar.

Dentro deste espírito cooperativo a ser desenvolvido em todos (alunos, pais e professores), a perspectiva deve ser a constante reeducação através da convivência solidária e não competitiva. (...)

O que julgamos o mais importante neste processo cooperativo é que, embora ele possa ter falhas, o fato dele ser nosso faz com que a responsabilidade sobre o que nele ocorre seja nossa. Qualquer crítica deve ser levada abertamente e com clara coresponsabilidade da solução das questões”.

No ano seguinte, porém, a escola atravessou um grande problema financeiro. O dissídio dos professores saiu em julho e a escola não tinha condições de pagá-lo. Na assembléia geral de 27 de agosto de 1991, discutindo sobre essa questão, surgiu e foi aceita a proposta de entregar o patrimônio da escola para os professores em troca do pagamento da dívida existente.

Em 25 de novembro daquele ano foi decidida a transferência e discutido como seria a nova associação. No dia seguinte, foi aprovado o novo estatuto, sendo considerados seus sócios-fundadores sete professores que trabalhavam na escola há pelo menos um ano (alguns eram bem mais antigos).

Em 1992, portanto, a Escola Sarapiquá passou a funcionar como uma associação de professores. Naquele ano, contava com 37 alunos e seis associados (uma das fundadoras saiu antes de começar o ano letivo), dos quais dois ainda permanecem na escola.

Em 1995 a Associação fundiu-se com outra escola que recém tinha iniciado suas atividades, ampliando, assim, seu espaço e voltando a contar com sete associados, já que, no decorrer desse período, o grupo tinha passado a ser de três pessoas. Dos quatro sócios novos, dois eram professores da escola desde 1993 e dois eram, então, os donos da escola que se fundiu à Sarapiquá.

No final de 1995, começaram as obras no novo espaço adquirido pela escola – um sítio (na verdade, era onde funcionava a escola com a qual realizaram a fusão) – para construção das instalações que abrigariam as turmas que para lá seriam transferidas no ano seguinte.

Assim, em 1996, os alunos das turmas do Infantil I ao Infantil IV continuaram no mesmo local, agora denominado “sede”, e os alunos de Infantil V, Infantil VI e 1ª série passaram a ter aula no “sítio”. Pela primeira vez, desde que foi fundada em 1982, a Escola Sarapiquá constituiu uma turma de 1ª série, dando início à promoção também do ensino fundamental.

4.2- A Associação Cultural Sol Nascente – Escola Sarapiquá atualmente

A Escola Sarapiquá cresceu bastante desde que se tornou uma associação de professores, em 1992. Dos 37 alunos daquele primeiro ano, hoje possui 153. De uma pré-escola passou a ser “escola infantil e 1º grau” (hoje funcionam 1ª e 2ª séries). De um grupo de seis professores associados que dividiam as tarefas de dar aulas e administrar a escola, hoje a realidade é bem diferente.

Logo que a Associação passou para os professores, a parte administrativa da escola ficou a cargo principalmente de uma das associadas, a coordenação pedagógica com outra e os outros quatro sócios eram responsáveis por turmas. Existia mais uma professora e uma auxiliar de classe contratadas e que, neste momento, não faziam parte da associação (ingressaram apenas no ano seguinte, quando duas associadas saíram da escola).

De início, o critério para poder participar da associação era ser professor da escola por um tempo mínimo de um ano. No ano de 1994, foi reavaliada esta questão e fechada temporariamente a possibilidade de entrada de novos associados. Nesta época, mais precisamente no início de 1995, a situação começou a se inverter com a saída de mais três membros da associação, pois o número de professores contratados passou a ser maior que o de professores associados (na associação continuaram apenas três pessoas, sendo que uma delas ficou afastada da escola por problemas de saúde por mais de um ano).

Ainda que no segundo semestre daquele ano (1995) fosse aberta a associação para a entrada de novos integrantes, com o grupo passando a ser novamente de sete pessoas, a diferença entre o número de contratados e associados continuou a crescer.

Quando se iniciou o presente trabalho de pesquisa, a escola estava formada por sete associados, dez professoras contratadas, uma auxiliar de classe, dois professores de música, uma professora de inglês e uma de dança, além de uma professora em licença-maternidade. Das dez professoras, seis foram contratadas este ano, uma está na escola desde 1994, duas desde 95 e uma desde 96.

Quanto ao número de alunos, a escola possui critérios para estabelecer o limite máximo em cada turma, o qual varia de acordo com as faixas etárias. Além disso, para a faixa do Infantil I (crianças que podem ter de 11 meses a aproximadamente um ano e meio de idade) e do Infantil II (crianças de um ano e meio a dois anos e meio, mais ou menos), a partir de um certo número de alunos torna-se necessária a presença de uma auxiliar de classe. Por este

motivo, enquanto a pesquisa estava sendo realizada, ingressou na escola mais uma pessoa, aumentando para dois o número de auxiliares.

Além dos associados e professores, a escola possui outros funcionários encarregados de tarefas de apoio. Na sede, onde estão as turmas do Infantil I ao Infantil IV, existem duas funcionárias, uma na parte da manhã outra da tarde, responsáveis pela limpeza e pela preparação do lanche das crianças, e também por prestar auxílio às professoras em situações específicas. No sítio, onde estudam as turmas do Infantil V e VI e de 1^a e 2^a séries, existe uma funcionária em tempo integral encarregada de preparar o lanche, o almoço num dos dias da semana em que as turmas de 1^o grau ficam os dois períodos na escola, além de ajudar em tarefas da parte administrativa e de auxiliar as professoras quando elas precisam. Há também um funcionário responsável por serviços de manutenção do sítio e uma funcionária encarregada pela limpeza (a qual foi demitida da escola no final do período da pesquisa).

Como esta pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 1997, este era o quadro existente naquele momento. Na segunda metade do ano, no entanto, toda a escola passou a funcionar no mesmo local, o sítio, com a construção de mais um conjunto de salas e alguns rearranjos no espaço físico, a fim de melhor acomodar as crianças.

No que diz respeito à estrutura e ao funcionamento da escola, pode-se dizer que refletem a constante busca por coerência entre discurso e prática, por aproximar as ações do dia-a-dia dos valores defendidos, das concepções de homem e mundo e da compreensão sobre educação que todos compartilham.

Neste sentido, talvez esteja correto afirmar que os valores e pressupostos básicos que sustentam a escola ainda permanecem os da época em que ela consistia numa associação de pais, ao menos continuam sendo os daqueles responsáveis mais diretamente pelo seu funcionamento – os associados e também os professores. Isto porque, ainda que a escola busque integrar os pais aos trabalhos, discussões e preocupações inerentes à educação de seus

filhos, hoje em dia a participação deles é bastante diferente. Quando eram os mantenedores da escola, além das preocupações com a parte funcional e administrativa, envolviam-se também diretamente com as questões referentes à prática pedagógica. O que se verifica atualmente, em muitos casos, é o contrário, existindo certa dificuldade e até mesmo resistência por parte de alguns pais em entender os fundamentos do projeto pedagógico da escola.

Em relação ao grupo de associados e professores, isso já não ocorre. Existem conflitos, claro, como em todo agrupamento humano, mas todos compartilham da mesma visão sobre educação e sobre a forma de trabalhar com as crianças. Aliás, este é o critério básico utilizado na seleção de novos professores.

Para que se compreenda qual é esta concepção sobre o trabalho em educação, em poucas palavras pode-se dizer que, na Escola Sarapiquá, partem do pressuposto que o processo educacional acontece vinculado ao contexto físico, cultural e social no qual a criança vive. Este contexto inclui a escola propriamente dita e também o ambiente maior onde tanto uma quanto outra, escola e criança, estão inseridas. Junto a isso, entendem que o processo de aquisição do conhecimento sempre se dá a partir de conhecimentos já adquiridos pela criança. Assim, ao serem respeitadas as etapas de seu desenvolvimento e considerados os “saberes” que possui, a introdução de novos conteúdos para as crianças acontece de forma significativa, permitindo-lhes elaborar, compreender, assimilar, aprender um conhecimento novo.

São estes os pontos principais no tocante ao aspecto pedagógico e epistemológico que fundamentam a *concepção democrática de educação* que a escola se propõe seguir. Entretanto, mais do que isso, a perspectiva de educação democrática significa uma visão de mundo, homem e escola voltada à formação de indivíduos críticos e autônomos que orientem suas ações no plano coletivo e individual pelo respeito ao outro e à natureza. Como a própria escola esclarece, especialmente nos informativos enviados aos pais, fundamenta seus trabalhos no ideal de construção de uma sociedade mais democrática e solidária.

No *folder* publicitário distribuído em alguns locais da cidade no início de 1997, é assim apresentado o projeto da escola:

“Os fundamentos pedagógicos da Escola Sarapiquá estão num fazer conjunto, onde teoria e prática não se fragmentam, onde há equilíbrio entre o criar e o recriar. Educação não é apenas um método de ensinar e reproduzir conhecimentos ‘prontos’. É uma proposta pedagógica que acredita no potencial criativo de adultos e crianças, que busca autonomia e investe na capacidade crítica e num conhecimento que se transforme em semente de cidadania”

Também em abril deste ano, numa carta aberta enviada à comunidade do bairro onde está localizada a sede da escola, buscando o apoio dos moradores para a solução de problemas surgidos com a diretoria da associação comunitária do local, explicam que

“mais do que uma escola, a Sarapiquá é uma idéia de solidariedade, participação e cidadania que se traduz numa prática pedagógica democrática e crítica. Por ser diferente, a Escola não é uma empresa, mas uma associação de professores sem fins lucrativos, preocupada em desenvolver e divulgar uma nova visão de mundo e do processo educacional”.

Entendendo, portanto, que este processo educacional implica mais do que a simples relação professor-aluno e que “educar pressupõe auto-educação” (Informativo da Escola, de fevereiro de 1996), preocupam-se significativamente com a formação dos professores e com o envolvimento dos pais.

Dessa forma, continuamente, nos informativos enviados aos pais são colocados textos enfocando temas relacionados aos fundamentos teóricos da prática pedagógica da escola, aos objetivos que a escola persegue com a educação que promove, à necessidade de participação deles, pais, no processo educacional de seus filhos e à necessidade de envolvimento em questões mais abrangentes mas que também estão relacionadas com o ato de educar, como, por exemplo, a preocupação com a preservação ambiental. Além disso, promovem-se palestras abertas à comunidade (mas que são dirigidas principalmente aos pais e professores da escola), onde são discutidos assuntos dessa natureza. No período de realização da presente pesquisa,

por exemplo, três palestras foram proferidas na escola, uma sobre a questão ambiental, em abril, outra sobre a função de pais e professores enquanto educadores, em maio, e outra em junho, sobre os problemas atuais que a humanidade enfrenta e o papel da escola nessa conjuntura.

Ainda com a intenção de conseguir desenvolver um trabalho mais integrado com os pais, a escola promove encontros festivos, onde todos eles possam participar e compartilhar de alguns momentos com as crianças e os professores. Assim, são realizados, por exemplo, os “almoços esportivos” e os mutirões. Durante a realização da pesquisa aconteceu um desses almoços que contou com a participação de um grande número de pessoas, e um mutirão, envolvendo apenas adultos, para limpeza do riacho que passa pelo terreno da escola (um projeto em que a escola está envolvida juntamente com outras entidades – uma associação comunitária e alguns órgãos públicos – visando a recuperação ambiental para controle da incidência de borrachudos na região), o qual contou com a participação de um número menor de pais. Também foi promovido um mutirão logo no segundo mês de aula, dirigido apenas aos pais e professores, para realização de tarefas como limpeza do lago da escola, ajardinamento, confecção de jogos e pintura das salas novas. Devido a problemas na comunicação deste evento para os professores e pais, a participação deles foi mínima, o que fez com que o grupo de associados reavaliasse sua postura em relação a esses dois grupos em alguns pontos (como será visto mais à frente).

No que se refere à formação dos professores, a escola também se mostra bastante preocupada, uma vez que são eles os responsáveis diretos pelo sucesso no atingimento dos objetos propostos com o trabalho educacional. Sendo assim, desde 1995, em parceria com o Espaço Pedagógico, de São Paulo, a escola promove cursos de formação de professores dentro da concepção democrática de educação, coordenados pela pedagoga e arte-educadora Madalena Freire Weffort. O curso é aberto à comunidade, sendo que, para os professores da

escola, é custeada uma parte do valor das mensalidades. O mesmo acontece com relação ao curso de formação no ensino da matemática, iniciado neste ano de 1997.

Além das palestras e dos cursos oferecidos aos professores, estes ainda participam das reuniões pedagógicas realizadas semanalmente. Estas reuniões acontecem num dia da semana no período da noite, por cerca de duas horas. Nelas estão presentes todos os professores da escola, os auxiliares de classe e os associados e são discutidos temas referentes à prática pedagógica.

Visando ainda acompanhar e subsidiar o trabalho realizado pelos professores, cada um deles possui um encontro também semanal com seu coordenador pedagógico, onde podem esclarecer dúvidas, trocar idéias sobre o encaminhamento das atividades, avaliar questões da prática diária. No caso das professoras de 1ª e 2ª série, além desse encontro com o coordenador, reúnem-se ainda com uma pessoa que está prestando assessoria à escola na estruturação dos conteúdos das disciplinas do 1º grau.

É importante esclarecer que, mesmo no caso dos associados que não estão mais em sala de aula, existe sempre a preocupação em manter todos os participantes da escola atualizados e envolvidos com as questões que fundamentam as atividades desenvolvidas. Assim é que praticamente todos os professores e associados (à exceção de uma) já fizeram ou estão fazendo o curso de formação com a professora Madalena Freire.

A realização deste curso por parte, sobretudo, dos membros da Associação, possibilitou à escola ter mais clareza quanto a seu projeto pedagógico, mas, principalmente, auxiliou na definição dos papéis e funções dentro do próprio grupo de associados, segundo relato de alguns deles. De fato, se for considerado que o período inicial da associação de professores foi um tanto conturbado, com a saída de cinco dos sete sócios-fundadores e de mais uma pessoa que se juntou à associação no meio desse processo, talvez possa-se afirmar que o amadurecimento ocorrido no tocante à opção teórica e à prática pedagógica refletiu-se

nos demais níveis de funcionamento da escola. Por este motivo foi afirmado anteriormente que se percebe nas pessoas que compõem a escola uma busca constante por coerência entre o que defendem teoricamente e as ações que tomam no dia-a-dia.

Assim, da mesma forma que, junto às crianças, buscam incentivar e desenvolver a solidariedade e a cooperação, através, principalmente, da realização de atividades no plano coletivo, também no grupo de adultos procuram agir neste sentido. Desse modo, muitas das decisões quanto a questões surgidas no trabalho com as crianças são tomadas por todos os professores e associados presentes nas reuniões pedagógicas. O mesmo acontece quanto a questões mais relacionadas ao funcionamento da escola, as quais são decididas em conjunto pelos sete associados.

Por outro lado, ainda que se pretenda desenvolver um trabalho em conjunto com todos os participantes, o que se observa é a existência de dois grupos bastante distintos – dos associados e dos professores – sendo que este último encontra-se subordinado ao primeiro, no sentido de que são os associados os responsáveis diretos pela condução da escola. No entanto, isso não significa que o grupo de sócios dite as normas e que os professores não sejam ouvidos. Ao contrário, com relação sobretudo a encaminhamentos que devem ser tomados junto às crianças, todos os professores são levados a participar das decisões.

Assim aconteceu, por exemplo, quando precisaram decidir como seria a comemoração da Páscoa e do aniversário da cidade e como resolveriam com as crianças os problemas de desperdício de material e água, de falta de limpeza e de alguns danos causados pelas próprias crianças às instalações da escola. Foram questões amplamente debatidas nas reuniões pedagógicas, especialmente o tema do desperdício, e que tiveram os encaminhamentos sugeridos pelos próprios professores.

Na realidade, com relação a questões dessa natureza, bem como quanto às atividades desenvolvidas pelos professores com seus alunos, é dada bastante autonomia para a condução

dos trabalhos. No plano pedagógico, como colocado anteriormente, os professores são assessorados por um coordenador pedagógico e, no caso do 1º grau, por mais uma profissional da área, além de participarem dos estudos e debates que acontecem nas reuniões coletivas. Tudo isso para que tenham condições de realizar um bom trabalho com as crianças; trabalho este em que a responsabilidade é praticamente toda deles, professores, desde a escolha do tema do projeto a ser desenvolvido com a turma, até as atividades que irão propor às crianças, visando atingir os objetivos inerentes ao referido projeto¹.

Voltando à questão da divisão de grupos (e de poder) dentro da escola, verificou-se que, mesmo no caso das reuniões pedagógicas que contam com a participação de todos os integrantes e onde se tenta que as decisões sejam tomadas coletivamente, a diferenciação é visível através da postura e da “distribuição geográfica” dos participantes. Isto porque, geralmente, as pessoas se posicionam, na reunião, de acordo com o grupo a que pertencem, de tal forma que, no círculo formado para o debate distingue-se o bloco dos associados e o dos professores, que ainda se dividem em professores do sítio e da sede (a assessora pedagógica para o 1º grau, que também participa da reunião, não tinha um local definido, variando sua posição).

No entanto, é preciso considerar que as reuniões pedagógicas das quais a pesquisadora participou foram as de início do ano letivo, com o grupo ainda não totalmente integrado, haja visto que apenas cinco das professoras contratadas (incluindo uma auxiliar de classe) já faziam parte da escola no ano anterior. Assim, talvez fosse mesmo natural que as pessoas se

¹ É preciso esclarecer que, na Escola Sarapiquá, não se adotam apostilas nem livros didáticos únicos para cada disciplina. Os professores contam com um vasto material didático-bibliográfico do qual se utilizam para criar as atividades e tarefas (no caso das turmas mais adiantadas) para as crianças. Além disso, cada professor escolhe um tema específico, ao mesmo tempo que abrangente, para guiar seus trabalhos durante o semestre ou mesmo o ano todo.

posicionassem mais próximas daquelas com que tinham uma convivência maior no seu período e local de trabalho.

Por outro lado, quanto ao funcionamento dessas reuniões algumas considerações precisam ser feitas. A menos em caso de falta da coordenadora pedagógica geral da escola, é ela quem sempre coordena as discussões, sendo a responsável pela escolha do tema do debate, por trazer os textos para estudo e por definir as questões a serem trabalhadas. Seu papel é bem definido e sua autoridade como coordenadora do grupo é respeitada por todos, o que não significa que aja de forma autoritária. Ao contrário, o clima nesses debates é de muito respeito pelas colocações, preocupações e sugestões levantadas pelos participantes, tanto por parte da coordenadora como entre eles próprios. Além disso, o grupo se mostra bastante acolhedor, tentando promover a integração dos novos membros e mostrando-se preocupado em fazer com que aconteça de fato o aprendizado e o crescimento de todos, enquanto profissionais da educação.

Isso não quer dizer que não se cometam erros e que não existam motivos para reclamação. Conforme já foi colocado, na Escola Sarapiquá também existem conflitos e erros a serem reparados, como sempre ocorre em todo agrupamento humano. Um grupo de trabalho, ainda que com um propósito comum, implica em diferentes percepções, diferentes necessidades, diferentes disponibilidades. Por este motivo, nada mais comum que ao lado, por exemplo, de pessoas altamente satisfeitas com o trabalho que desenvolvem existam aquelas que reclamam das exigências da tarefa, que se sentem sobrecarregadas ou aquelas que se vêem menos valorizadas e que gostariam de receber mais atenção.

Uma das coisas mais importantes que acontece na escola, no entanto, é o fato de que esses problemas não passam despercebidos pelo grupo de associados, os quais procuram resolvê-los, revendo seus próprios posicionamentos, quando for o caso.

Foi o que ocorreu na ocasião do primeiro mutirão promovido no início deste ano. Os associados reavaliaram a forma como transmitiram ao grupo de professores, principalmente, o convite para participarem do evento, levando em consideração o retorno dado por eles próprios na forma de não comparecimento ao mutirão e na expressão verbal de seus motivos.

Com relação ao que acontece especificamente no grupo de associados, pode-se dizer que a dinâmica é bastante parecida. As decisões quanto a questões do funcionamento e da administração da escola são tomadas em conjunto, ainda que algumas funções estejam bem definidas dentro do grupo, e existe também a constante preocupação em enfrentar e tentar resolver as posições conflitantes que existam entre eles próprios.

Atualmente o grupo (e a escola, por extensão) está estruturado basicamente em duas coordenadorias principais – a administrativa e a pedagógica. Na coordenação administrativa trabalham três associadas – uma responsabilizando-se em atender o sítio, outra, a sede, e a terceira mais voltada à execução de tarefas de secretaria, buscando, também, integrar os dois espaços. Na prática, realizam o trabalho em conjunto, pois a comunicação entre elas é constante.

Além disso, pelo fato de, especialmente este ano, terem sentido a necessidade de organizar melhor a escola no tocante aos assuntos administrativos, burocráticos e, principalmente, com relação à parte financeira, contrataram um profissional que as assessora neste sentido. Este trabalho é feito apenas com este subgrupo da coordenação administrativa, em reuniões em que as três participam juntas. Posteriormente, levam para o restante dos associados os resultados das atividades desenvolvidas, sobretudo se for o caso de algum assunto que envolva a estruturação da escola, para que todos participem e decidam sobre o que estiver sendo proposto.

A coordenadoria pedagógica, por outro lado, está a cargo de dois associados, os quais dividiram a responsabilidade pelas turmas de acordo com a disposição física das mesmas.

Assim, um deles coordena os trabalhos das professoras das turmas da sede – Infantil I ao Infantil IV – e a outra coordena as professoras do sítio – Infantil V e VI e 1º grau. A coordenadora dessas turmas do sítio, pelo fato de já estar exercendo essa função desde 1993, atualmente é a responsável pelo que denominam *coordenadoria geral pedagógica*, o que significa que é ela a principal pessoa a responder pela parte pedagógica na escola, sendo, por isso, quem se ocupa da preparação das reuniões pedagógicas e quem tem maior autoridade nesse campo.

No entanto, na prática, os dois coordenadores têm total autonomia em seus trabalhos. Apenas em alguns momentos, quando surge a necessidade, decidem em conjunto questões de cunho pedagógico, encaminhamentos a serem dados, numa espécie de troca de experiências, uma vez que o coordenador das professoras de turmas da sede está se iniciando nesta função este ano. Este coordenador também é responsável por trabalhar com as crianças a “hora do conto” – projeto que envolve todas as turmas e que consiste num horário definido na semana em que ele assume a turma para lhes contar alguma história, partindo da compreensão de que a história infantil preenche uma importante função na elaboração dos medos e fantasias próprias dessas faixas etárias.

Outra atividade comum entre eles, mas que acontece em separado, é o trabalho de assessoria psico-pedagógica prestado por uma professora da escola que tem formação em psicologia. São encontros que visam a resolução de questões que possam surgir no trato com as crianças que ultrapassem a alçada pedagógica.

As outras duas associadas trabalham como professoras, sendo responsáveis, cada uma por uma turma de alunos. Uma delas, no entanto, ainda se ocupa das aulas de educação física para as turmas do 1º grau, além de ser a pessoa mais ligada à preparação do informativo da escola, por ter uma aproximação maior com os donos da agência de publicidade que presta serviço à associação.

Quanto a essa distribuição de funções e papéis dentro do grupo de associados, constantemente eles próprios afirmam que este é o quadro atual, o que não significa que não deva ser modificado. Ao contrário, a proposta do grupo é de que consigam realizar um rodízio na execução das tarefas, sendo por este motivo, principalmente, que todos os associados, mesmo os da área administrativa participam das reuniões pedagógicas e, vice-versa, os que são professores e os que estão com as coordenações pedagógicas participam das decisões referentes ao administrativo da escola.

Assim, da mesma forma que, uma vez por semana acontece a reunião pedagógica, com a participação de todos os integrantes da escola (à exceção dos funcionários de apoio), também ocorre, semanalmente, a reunião dos associados. Geralmente ela é feita após a pedagógica, estendendo-se por cerca de uma hora, às vezes um pouco mais. Entretanto, como na maior parte das vezes, não conseguem deliberar todas as questões no tempo previsto para esta reunião, comumente necessitam encontrar-se outras vezes para resolver os problemas pendentes. Por este motivo, em muitas semanas, além do encontro regular à noite, reúnem-se ao sábado pelo período da manhã.

Nessas reuniões todos participam das discussões e da decisão de questões de caráter administrativo e funcional, basicamente. O que se pôde verificar com a participação em alguns desses encontros, é que existe sempre a preocupação, por parte de todos os associados, de que o grupo funcione de forma isonômica, de que os papéis e o poder não fiquem cristalizados em determinadas pessoas, para que todos possam participar e ser respeitados igualmente.

Na realidade, essa é uma busca constante e o grupo se esforça bastante para que aconteça de fato, pois, como eles próprios colocam, não podem desconectar seu discurso da prática que realizam. Desse modo, procuram estar atentos para as falhas que em alguns momentos acontecem, reavaliando as ações e posições de cada um, cuidando para preservar os valores que defendem.

Uma última colocação a respeito da estruturação da escola precisa ser feita. Pelo fato dela ser uma associação sem fins lucrativos, enfrenta dificuldades, por motivos legais, na obtenção de empréstimos, o que faz com que passe por dificuldades financeiras em momentos como o atual, quando está investindo na ampliação do espaço físico. Isto porque a escola é mantida ainda apenas pelas mensalidades dos alunos, o que não lhe permite manter um bom volume de receitas. É preciso considerar, também, que dos 153 alunos que estão matriculados atualmente, 27 recebem bolsas de estudo que consistem em descontos no valor das mensalidades, os quais vão de 10% (para aqueles alunos que já tem um irmão na escola – um total de 12 casos) até 50%.

Mesmo assim, com relação ao valor do salário pago aos funcionários e professores contratados, a escola encontra-se em posição parecida a da maioria das outras escolas da cidade tidas como “alternativas”. Quanto ao salário dos próprios associados, fazem o cálculo baseado nas horas trabalhadas (tendo por base o mesmo valor que pagam aos outros professores), incluindo o valor dos encargos sociais, os quais não descontam do total, como é feito, por lei, com qualquer contratado. Isso significa que acabam recebendo o mesmo valor pelas horas trabalhadas. Existe uma diferenciação nos salários em alguns casos devido ao pagamento de porcentagens adicionais de acordo com o tempo de serviço (a cada semestre na escola acrescenta-se determinado valor, assim como a cada ano trabalhado inclui-se também mais um bônus).

É preciso deixar claro, no entanto, que, ao menos durante a realização da presente pesquisa, esta questão não apareceu de forma que chamasse a atenção, ou seja, não estava presente conflito algum com relação à diferença que à primeira vista pode parecer haver entre os salários de professores e associados.

5- Apresentação dos conteúdos das entrevistas

Neste capítulo serão apresentados os conteúdos das entrevistas feitas com os associados, os professores e os funcionários da escola pesquisada, levando em consideração as três subcategorias utilizadas para a análise dos discursos – *ambiente percebido/auto-conceito*, *ambiente concebido* e *objeto-meta*. As informações de seus respectivos indicadores estarão contempladas ao longo dos textos, como será possível verificar. Os conteúdos foram separados de acordo com o grupo de entrevistados a fim de facilitar a discussão dos mesmos à luz do referencial teórico adotado, a qual será apresentada no próximo capítulo.

I- Ambiente percebido / auto-conceito

- Grupo de associados

Com relação à estrutura organizacional da escola, segundo os associados, estabeleceu-se uma divisão por funções, o que se configurou, basicamente, no lado pedagógico e no lado administrativo. A proposta da escola é de que aconteça uma espécie de rodízio no desempenho dos papéis dentro e mesmo entre essas duas funções. Na prática, o que se verifica é que algumas pessoas já estão há bastante tempo desempenhando a mesma função e o mesmo papel, o que não significa que estejam se colocando como donas absolutas do “cargo” em questão. Ao contrário, procuram manter-se fiéis à proposta, abrindo espaço para que os outros associados também participem dos trabalhos:

“ Em princípio eu disse ‘vou coordenar’ porque eu que tenho o penso, eu que vejo o todo... (...) Hoje a gente não sente essa relação, a gente faz junto.”

“A proposta da escola não é que ela seja necessariamente sempre comigo ou na figura de uma só pessoa. É um exercício que a gente tenta fazer no nosso grupo, tanto que esse ano entrou xxx também na coordenação, com um trabalho de troca, de aprendizado, onde nós nos trocamos.”

Por outro lado, os associados consideram que a parte administrativa da escola necessita de algumas modificações no que se refere a questões de organização, planejamento e controle das informações. Percebem que sempre foi dada prioridade ao lado pedagógico, com preocupações em relação à formação dos professores, em montar-se uma sólida estrutura pedagógica na escola, e a parte administrativa ficou mais em segundo plano.

Pelo fato de já terem se conscientizado da necessidade e da importância que o lado administrativo representa para o pedagógico, estão buscando aprimorar a administração da escola, sendo esta a razão de contratarem um profissional da área para prestar-lhes assessoria. No entanto, consideram também que

“(…) as coisas ficam muito ainda nos incêndios – falta uma coisa de tu estares te planejando, de tu estares te organizando pras coisas acontecerem, as coisas aqui, pra mim, acontecem na ordem inversa. As coisas estão muito atropeladas, vão acontecendo e aí tu vais procurando as soluções. E isso pra mim é o que hoje, dentro do Sarapiquá, fica mais a desejar, nessa falta de estrutura.”

As questões relacionadas ao gerenciamento da escola como um todo (administração, promoção de eventos, escolha do uniforme, ampliação do espaço físico, convênios etc) são discutidas e decididas no grupo de associados para depois serem repassadas aos professores e aos pais. Na visão de alguns associados, esta forma de funcionamento precisaria também ser revista, a fim de facilitar os trabalhos:

“Eu vejo assim: temos muitos profissionais, pessoas muito interessantes e muito competentes, mas vejo que as coisas ficam muito emboladas na divisão de papéis mesmo e na estruturação desses papéis – ficam muitos respondendo por muitas coisas. Acho que todos têm que ter noção do todo, mas eu acho que tem que existir uma

divisão de papéis sim e da qual um assuma e responda por aquilo. Isso eu acho que é uma coisa muito confusa aqui no Sarapiquí.”

Além disso, apontam também o desgaste inerente a esse processo:

“Em sete é difícil de ter o consenso de uma idéia, ela é muito discutida, muito brigada antes, por serem sete pessoas diferentes. E depois que se chega a ele, a forma como isso tá chegando pros professores eu acho que tá muito sem vontade, porque já foi tão desgastada antes naquele subgrupo que ela já chega, às vezes, desgastada, desacreditada.”

Apesar de admitirem que muitas vezes, na prática, a Associação acaba funcionando como um grupo de sete donos decidindo o que vai ser feito, consideram que estão abertos à fala dos professores e também dos pais. Não se configuram como um grupo fechado, ao contrário, por estarem atentos às necessidades, cobranças, exigências, angústias desses outros grupos, constantemente os chamam para resolverem em conjunto os problemas que surgem:

“(…) eu acho que em termos pedagógicos ainda é uma escola que abre essa possibilidade da discussão e da troca com os pais.”

“Essa relação que a gente procura com as crianças, a gente procura entre nós adultos no grupo de professores. Então é assim: não, eu não vou ficar fazendo de conta que tá tudo bem contigo se não tá tudo bem contigo. O que é que não tá bem? Se não tiver bem, por que não tá bem, dá pra melhorar, não dá, de que forma, o que que se procura? Eu tô achando chato, meu salário tá ruim... Tá, o salário tá ruim, e aí? Que que faz? É comprometer as pessoas naquilo que elas fazem, responsabilizá-las junto. Essa relação é assim, ela é um pouco... até pela forma como a escola se coloca, associativa. Não que não haja esse papel do patrão e do empregado”

Estas colocações também refletem a preocupação que os associados possuem, a qual apontam a todo momento, de montar uma estrutura tanto administrativa quanto pedagógica sintonizada o máximo possível com os valores e teorias que defendem. Desse modo, nas decisões que tomam, seja com relação a aspectos administrativos, pedagógicos, na relação com os professores e funcionários, com os pais ou dentro do próprio grupo de associados, a preocupação é sempre de não desconectar o discurso da prática:

“Em termos administrativos, eu acho que ele [o Sarapiquá] construiu uma questão completamente diferente das outras escolas. A gente não recebe boleto em banco, com ideais por trás disso – é um desempregado a menos, porque eu vou pagar pro banco, a gente recebe aqui, paga um salário pra alguém.”

“Nessa proposta de educação que a escola tem, não dá pra dizer aqui só tem prática ou aqui só tem teoria, como, por exemplo, faz a academia”

Assim, mesmo tendo consciência de que se trata de uma tarefa que exige muito esforço, se trabalham com a concepção democrática da educação, buscam aplicá-la e vivenciá-la não apenas dentro das salas de aula com as crianças, mas em todos os espaços de interações sociais:

“Dentro da nossa proposta, a gente diz que não pode ser uma proposta de escola, que tem que ser uma proposta de vida. Não adianta eu pensar democraticamente dentro da sala de aula e eu entrar na minha casa e não agir democraticamente, não agir com meus amigos, com as pessoas que eu me relaciono. Só que isso não é fácil. Então eu percebo que existem muitos ranços ainda no grupo e eu me incluo neles, logicamente, eu não estou colocando pra todo mundo.”

“A gente também, enquanto grupo associativo, procura se estruturar um grupo mais democrático, o que também não é fácil. Não é muito fácil, a gente não aprendeu a fazer isso, então é um aprendizado que exige um super esforço...”

De fato, esta questão de conseguir construir espaços democráticos, de agir coerentemente, é percebida pelos associados como sendo também um dos desafios e dificuldades que enfrentam na realização do trabalho a que se propõem. Representa um desafio tanto em termos pessoais, como em termos de conseguir o engajamento dos outros participantes na mesma proposta:

“(...) assim como é difícil pra gente também se desvencilhar de uma história de vida que preza todo um outro caráter autoritário, tradicional e assim por diante”,

“Acho que exatamente porque a gente é muito ideológico, porque acredita muito naquilo, então fica assim: ‘mas como que eles não entendem isso que a gente tá dizendo?’... E aí vêm várias dificuldades dentro desse ideológico, também, porque tem

que contratar professores novos, vamos ter que lidar com, vamos ter que arriscar com algumas pessoas, e como é que a gente arrisca e investe nessas pessoas e traz para que elas participem desse processo junto.”

“São coisas que a gente esbarra todo dia porque tu acabas sendo muito... acaba acreditando numa coisa que ainda está tão difícil de acontecer. Mas que tá sendo construída, construída no nosso grupo e em sala de aula eu acho que já tá muito mais.”

Da mesma forma, sentem como uma grande dificuldade para a concretização de sua proposta o fato de muitos pais estarem descomprometidos com a mesma:

“Tu vê como é complicado construir uma coisa desse tipo? Mesmo dentro do Sarapiquí tem muita gente que tá aqui por causa do espaço do sítio, porque tá próximo da Lagoa, 200 reais é muito caro, mas enfim, o xxx é só 30 reais a menos, é uma escola que vai ter 20 na sala de aula ou 30, ou não sei quantos... Então, eles investem nessa qualidade, mas que eles sabem que estão investindo numa coisa politicamente muito maior do que a qualidade essa, eu acho que poucas pessoas têm essa consciência. Até pelo nível de cobrança que a gente recebe – ‘ah, mas e as canequinhas... as crianças vão beber água nas mesmas canecas?’ – e esse tipo de preocupação.”

Também apontam como dificuldade na realização do trabalho o problema financeiro pelo qual a escola está passando. Pelo fato de estarem investindo na ampliação da escola, o número de turmas está aumentando e, com ele, o número de professores e o espaço físico. Além disso, a construção do módulo que abrigaria as turmas do Infantil I ao IV, que aconteceria apenas no final de 1997, precisou ser antecipada para o primeiro semestre deste ano, devido, principalmente, à pressão dos pais e professores dessas faixas (já que estavam descontentes com a situação em que se encontrava o espaço destinado a essas turmas). Dessa forma, a escola precisou até mesmo cortar uma parte do salário dos associados, já que enfrenta dificuldades para se manter apenas com o que recebe das mensalidades:

“(...) os problemas que a gente tem que enfrentar em termos de possibilidades de atuação. Como que uma escola vai se construir, como nós estamos fazendo, só com as mensalidades? Não é possível. Acontecem situações como, por exemplo, faz dois anos que ninguém mexe no salário dos associados, que tem algumas situações que a gente

não sabe nem se salário tem, e isso ninguém agüenta por muito tempo. Então, pára aí...”

Por outro lado, reconhecem também que, mesmo enfrentando dificuldades financeiras,

“Essa escola tem um dado de sucesso muito grande, nós estamos crescendo e fazendo uma escola com um nível de endividamento zero. (...) Comercialmente falando, isso é um sucesso, não me venha dizer que não, porque é, dado o mercado que a gente tá, a conjuntura econômica que nós estamos vivendo. Um empreendimento comercial que consegue demonstrar esses resultados... por favor, onde é que tá o fracasso? Onde é que tá a dificuldade maior?”

Apontam ainda como dificuldade na realização do trabalho na escola algo que é quase que inerente à própria profissão de educador: o fato do trabalho em educação não ser reconhecido socialmente da forma como mereceria, por se tratar de um trabalho altamente significativo para a sociedade.

Além disso, a respeito do que se passa especificamente dentro do grupo de associados, percebem que ainda precisam amadurecer em questões de divisão de tarefas e poder, pois reconhecem que ainda existem “vestígios” de uma época em que a escola não contava com os sete associados que possui atualmente:

“Eu acho que o que está faltando mesmo é a questão de construir realmente este grupo, acabando com grupos anteriores... eu acho que aos poucos isso está sendo feito, mas ainda existem muitas marcas... não são mais aqueles grupos, é um novo grupo, e que isso possa se fazer e que aí vá se constituir realmente nova formação de estrutura de escola, delegar papéis, estrutura mesmo, que eu acho que é o que mais está faltando nesse momento da escola.”

“No grupo de associados está passando a acontecer a questão da autonomia, a questão da função hierárquica tá começando a dar uma separada.”

“(...) é difícil pra gente deixar o poder...”

Mesmo considerando a existência de conflitos internos em decorrência, principalmente, de questões relacionadas a tentativas de “manutenção de poder”, os associados percebem que, na escola como um todo e também em seu pequeno grupo, as pessoas possuem autonomia

suficiente para exercerem suas atividades, desde o planejamento e a elaboração do que vai ser feito à execução do trabalho propriamente dito. Isto é percebido como algo indispensável e até mesmo inerente à concretização da proposta da escola:

“Nas outras escolas que eu trabalhei é como se eu fosse... tu és constantemente vigiada (...) aqui tu não deixas de ser... a construção é diferente, porque não é que tu deixas ou não deixas de ser, tu és responsável por aquilo, então não precisa a minha coordenadora ir na minha sala ver se eu estou fazendo ou não porque eu sei que eu tenho que fazer.”

Percebem ainda que, na medida em que todos são responsáveis pelo seu trabalho e possuem autonomia para realizá-lo, a participação no projeto da escola é mais intensa e efetiva, especialmente por parte dos associados, que não se limitam ao desempenho apenas de suas funções específicas. Com relação ao grupo de professores, como já foi colocado, consideram que lhes é permitido também participar da condução da escola, ainda que não tão diretamente, mas na forma de sugerir coisas que podem ou não ser acatadas, criticar e queixar-se a respeito de acontecimentos e decisões tomadas pelos associados, as quais nunca são desconsideradas.

Neste sentido, percebem também que as relações interpessoais existentes na escola são mais verdadeiras e intensas. Existe a preocupação com o outro, o respeito por suas idéias, o que proporciona um clima onde as pessoas se sentem muito bem:

“Tem essa coisa de cumplicidade que eu acho verdadeira que acontece aqui na escola e que aproxima...”

“Isso é uma particularidade do Sarapiquá que, pra mim, foi muito interessante desde o primeiro momento – a forma como eles te acabam aceitando no grupo, são abertos, eu me senti... o grupo de professores em nenhum momento fica naquele jogo de querer saber qual é, querer esconder meu trabalho, não querer me expor... (...) É um grupo bem acolhedor.”

“Com certeza existe um caráter de troca, de amizade, de respeito intenso, muito grande, e isso tanto com os professores daqui quanto com os professores que estão lá embaixo.”

Percebem ainda que o envolvimento dos participantes na escola ocorre de forma intensa e bastante significativa, o que, aliado principalmente a sua proposta pedagógica, torna-a diferente das demais:

“Tem uma coisa apaixonante, eu acho, aqui. Não sei se é só minha, mas tem um movimento aqui dentro que é de ‘vamos fazer acontecer’, sonho, essa coisa – e tem diferença, sim, nesse sentido.”

Por último, com relação à percepção que possuem de si mesmos dentro da escola, os associados reconhecem a importância do trabalho que desenvolvem e consideram-se valorizados também pelos demais integrantes da escola – pais, professores e pelo próprio grupo de associados.

Percebem-se como referências, para essas pessoas, do projeto mesmo da escola, admitindo, porém, que o reconhecimento de seu papel pelos outros não acontece na mesma medida. Assim, consideram que podem ser vistos de uma forma pelo grupo de professores, de outra pelos pais e outra ainda pelos próprios associados:

“Em relação aos pais como um todo, já é uma pessoa ‘bom, ela é do Sarapiquá’. Em relação aos associados, isso não é por todos da mesma maneira. Acho que existem muitas diferenças, acho que existe uma parcela que me enxerga nesse espaço o que eu sou e como eu sou; tem outra parcela que ainda não (...)”

Por outro lado, consideram que esse reconhecimento pelos outros e por si próprios reflete a posição que cada um vai conseguindo construir dentro do grupo, de maneira que, se alguns deles ainda possuem maior representatividade perante os pais ou professores por serem mais antigos na escola, por exemplo, cabe aos outros associados e ao grupo propriamente dito, possibilitar que todos os sete sejam igualmente valorizados, independentemente do tempo que estão na escola e/ou da função que executam.

- Grupo de professores

As percepções dos professores a respeito da estrutura organizacional da escola, das condições físicas para a realização das atividades, das relações interpessoais estabelecidas entre os participantes, enfim, a forma como eles percebem o ambiente de trabalho variou, em alguns casos, de acordo com o tempo em que trabalham na escola e/ou com o local em que se encontram, se na sede ou no sítio.

Desse modo, especialmente para os professores que à época da realização da presente pesquisa trabalhavam na sede, com as turmas do Infantil I ao IV, o espaço físico consistiu num dos pontos de maior destaque em suas falas. Isto porque, segundo afirmaram, as instalações da sede, sobretudo as salas de aula e o pátio para as crianças brincarem, eram espaços muito restritos, impossibilitando que realizassem um trabalho melhor. Tinham consciência de que a escola não estava em condições de investir ali pelo fato de estar se planejando para transferir todos para o sítio, no entanto, como a princípio isto só aconteceria no ano de 1998, sentiam-se como que abandonados e em condições de desigualdade em relação aos outros professores que já trabalhavam no sítio.

Segundo os professores, esta queixa também ocorreu por parte de muitos pais de crianças da sede, o que forçou a escola a antecipar a construção das novas salas no sítio.

Por motivos como este, os professores consideram que seus interesses e suas percepções, por estarem na condição de empregados, são bastante diferentes dos interesses e percepções dos associados por serem estes os donos da escola. Consideram ainda que o fato de muitos deles já não estarem mais em sala de aula faz com que suas preocupações sejam outras e as cobranças que fazem em relação ao trabalho dos professores adquiram um outro significado:

“Eu acho que ser associado, ser dono, e não estar em sala de aula, toma um outro rumo, porque, ao mesmo tempo, eles vivenciaram um papel de professor, estiveram na situação de professor e, não é que seja esquecida, toma outra dimensão. Eu acho que as responsabilidades são outras e meio que se mistura entre exigências, perspectivas no dia-a-dia – você tem um grupo de professores que te respondem de uma forma talvez diferenciada daquilo que eles desejam ou almejam... não sei, mas é uma relação diferente, se torna diferente. (...) com certeza fica diferente, porque a exigência é outra, as preocupações são outras e, às vezes, me parece que essa relação fica esquecida. Quer dizer, eu estive, não estou mais, agora o problema é teu, do professor.”

“Os interesses dos associados são os interesses dos donos de escola, não é uma relação de patrão e empregado, mas o interesse é totalmente diferente, os meus interesses como professora e os interesses dos associados. (...) o discurso do dono de escola é um, o meu discurso seria outro.”

Esta última colocação faz referência também à percepção dos professores sobre as relações estabelecidas na escola entre contratados e associados. A maior parte dos professores entrevistados (e nisso não importou tanto o local nem o tempo de trabalho na escola) considera que existe uma hierarquia bem definida entre esses dois grupos. Para alguns, isso não significa que as relações tenham um caráter autoritário, pois entendem, pela própria concepção que têm de funcionamento de grupos de trabalho, que é necessário que exista uma diferenciação dos papéis, a partir da qual cada um possuirá, de fato, uma autoridade diferenciada:

“(...) tem uma direção, tem uma hierarquia, com certeza, são papéis diferenciados; mesmo eu vestindo a camisa, eu acho que eu tenho... é uma hierarquia diferenciada das outras escolas que eu trabalhei, com certeza, só que tem, existe.”

“Existe autoridade dos papéis diferentes que se assume, mas a gente tem liberdade pra falar e dizer o que tá pensando, a gente tem como colocar, tem retornos. Então, eu acho que uma grande parte da escola é isso, a gente pode chegar...”

No entanto, para outros professores, o entendimento é diferente, pois consideram que, em alguns momentos, essa autoridade hierárquica não acontece da forma como acreditam que

deveria, ficando confusa a questão do poder até mesmo dentro do próprio grupo de associados:

“Eu acho que aqui na escola essa coisa da hierarquia existe sim, não na questão de que eu sou subordinada a tal pessoa, não. Na questão do exercício do poder. Eu acho que existe, não por todos os membros, mas alguns, que às vezes não conseguem separar essas coisas e que daí foge àquilo que a escola pensa. É bem marcante. Às vezes a gente discute, nós, os professores, que somos a outra camada dessa hierarquia, coisas que a gente não consegue falar, e eu acho que a gente devia conseguir falar, coisas que a gente não está se sentindo bem, não tá conseguindo elaborar, não tá conseguindo fazer, e não consegue falar, e não consegue expor. E, se a gente não consegue, tem um motivo, que a gente não consegue uma brecha, não consegue abertura suficiente para tal coisa.”

“De um ano pra cá eu sinto uma diferença muito grande no Sarapiquá, e essa hierarquia que eu não enxergava, eu comecei a enxergar. (...) No começo ficou muito confuso os papéis deles, agora tá mais definido, e agora ficou claro pra mim uma hierarquização, claro.(...) Mas ainda tá muito confuso ainda... tem associados que, pra mim, nem são associados, só são porque me dizem que são, porque eu não vejo como associados e eu não consigo nem, de repente, acatar uma decisão daquele associado, uma deliberação dele, porque eu não consigo ver aquela pessoa como associado. Tem alguns...”

Segundo a percepção de outro professor, porém, a situação é totalmente diferente:

“(...) aqui não tem. Essa hierarquia não tá nem presente, a gente não percebe porque a gente tem associado em sala de aula, então não tem postura hierárquica, não tem isso de ‘eu sou associado da escola, então...’, realmente não tem isso. E nem pras crianças, as crianças não enxergam assim, ‘ah, vem a xxx aqui dar uma bronca na sala’... Isso não existe, coisa que era bem presente nessa outra escola. Aqui é muito presente tudo, é muito junto, é muito grupo, então, na verdade, a escola forma um grande grupo mesmo.”

Por outro lado, quanto à questão da autonomia na realização do trabalho, todos consideram que a possuem plenamente. São eles quem planejam as atividades, quem elaboram as tarefas, no caso das turmas mais avançadas, quem fazem a leitura do grupo para decidir os

próximos trabalhos que irão propor às crianças. Possuem assessoria, neste sentido, dos coordenadores pedagógicos da escola e, dependendo da série, também da pessoa que está colaborando na estruturação do 1º grau, mas não recebem deles o quê fazer, ao contrário, são os professores mesmos que devem pensar sobre sua turma.

Na verdade, o fato de possuírem essa autonomia é percebido de maneira muito positiva por todos os professores, ainda que considerem que o trabalho acaba se tornando, algumas vezes, bastante desgastante, por exigir deles muita dedicação. No entanto, entendem também que a possibilidade de poderem participar na condução do trabalho pedagógico reflete diretamente na qualidade de seu trabalho em sala de aula:

“Eu vejo que aqui é um espaço mais aberto, aberto pros professores. E tu, tendo essa abertura, é dessa forma que tu vais lidar com os alunos. Imagina a forma que tu vais lidar com os alunos quando tu és castrada, oprimida, tu passas isso pros alunos, com certeza.”

Por outro lado, percebem que possuem uma limitação quanto a essa participação, ficando ela restrita, praticamente, às questões da sala de aula e, em alguns casos, às questões pedagógicas gerais que são discutidas nas reuniões com todo o grupo. No mais,

“O grupo [de professores] tem a sua opinião, exercita a sua opinião, tem um papel fundamental, mas a decisão final cabe a eles. Cabe a eles enquanto associados... pra mim é uma direção. Mas existe espaço, com certeza, e forte, nós temos vez e voz, com certeza.”

Quanto às relações interpessoais estabelecidas na escola, os professores consideram que há sempre uma busca de que elas sejam de fato verdadeiras, de que não se deixem coisas mal resolvidas, proporcionando, um clima de muito respeito e camaradagem:

“É uma amizade, e não uma amizade de faz-de-conta, pelo menos a gente fala as coisas e resolve; o fundo é essa coisa da amizade, cria uma amizade, laços mesmos. E de trabalho mesmo, de troca profissional, a gente tem a liberdade de trocar muito e isso é muito rico também.”

“As coisas são faladas. Quando não gostou, não gostou, e foi por isso...”

“Aqui é uma cumplicidade geral em todas as situações, nas boas, nas ruins, nas que não estão legal, tudo é aberto, tem que falar, vamos falar, jogo limpo. Eu acho isso muito interessante e a forma como lidam com as coisas. O que que acontece? Não tem fofoca, não tem o disse-que-disse, porque num ambiente em que tu és oprimido, o disse-que-disse ferve. E aqui não.”

“Aqui tem a parte do trabalho – é séria, mas não é sobrecarregada – e tem o lado humano, não sei se o ambiente favorece, mas eu vejo que tem essa preocupação de se dar conta, de um quebrar o galho do outro, de tu falares um pouco até das coisas de lazer.”

Outros professores, entretanto, têm uma visão diferente, percebendo que, apesar de, no discurso, pretenderem-se mais próximos e verdadeiros, na realidade as coisas acontecem de outra forma:

“Apesar de achar o projeto muito interessante, às vezes eu fico refletindo e eu acho que é uma relação meramente profissional. Às vezes eu fico comparando as coisas e não tem muita diferença; eu tenho um espaço aqui, mas um espaço um tanto quanto limitado como em qualquer outra instituição. Tem uma abertura de conhecimento, uma coisa cultural mesmo, abrange... eu acho super isso, mas não passa de uma instituição onde eu tenho direitos e deveres, eu vejo isso a cada dia.”

“A gente sabe que as coisas não são totalmente faladas, a verdade é essa.”

Em relação ao trabalho desenvolvido na escola, os professores consideram que existe uma proposta pedagógica bem definida embasando as ações de todos, o que leva a uma maior clareza quanto aos objetivos e possibilita que eles realmente se concretizem. Percebem que há sempre a preocupação de que o trabalho pedagógico siga de fato a linha teórica adotada, e avaliam que a prática de sala de aula vem correspondendo à proposta que todos defendem.

No entanto, para que isso ocorra, afirmam que se torna necessário uma dedicação quase que exclusiva à escola, o que leva, muitas vezes, a um descontentamento pelo salário que recebem, já que consideram que seu envolvimento com o trabalho extrapola as pouco mais de 20 horas que lhes são pagas.

Por outro lado, percebem também que, mesmo com toda a exigência para que o trabalho apresente os resultados esperados, a escola lhes dá o respaldo necessário (ainda que alguns desejassem que existisse um acompanhamento mais constante) e mostra-se disposta a atender suas reivindicações com relação, por exemplo, a melhorias nas condições de trabalho:

“Às vezes eu vejo que o Sarapiquá tá sempre... são coisas que a gente vai pontuando durante o ano e só no final do ano é que dá (...) e isso é uma coisa que, por mais que não dê durante o ano, a coisa fica na memória e, assim que é possível, acontece.”

Para outro professor, porém, a realidade é bem diferente:

“(...) tô sentindo a escola mais fria, é isso. Estou desapontada em algumas coisas, com algumas posturas deles, postura de investir no professor também. É uma escola que exige muito da gente, exige bastante da gente – é escrever, é fazer, é isso, é aquilo e... investir no professor, nada, nada. É uma coisa que também já foi falada bastante, ‘não, nós não vamos fazer mais nada, nós vamos investir no professor, nós vamos investir no profissional’...”

Por último, com relação à percepção que os professores têm de seu papel e de seu valor dentro da escola, verificou-se que ela também varia de acordo com a percepção que eles têm do ambiente de trabalho. Em geral, aqueles professores que se apresentaram mais críticos em relação à estrutura da escola e às condições de trabalho oferecidas, consideram que não são vistos pelo grupo de associados diferentemente do que seriam em outras instituições:

“Não sei te dizer. Eu acho que mais uma funcionária, mais uma funcionária. Hoje em dia, não sei te responder os meus méritos aqui dentro. Acho que mais uma, mais uma funcionária que tem que tá ali, que tem que cumprir sua função.”

“Eu acho que eu sou um profissional como qualquer outro, com meus direitos e deveres; eu acho que, por não ser associada mesmo, eu não tenho participação... tenho só o meu trabalho que eu tenho que dar conta de recado e mais nada.”

“(...) acredito que, num primeiro momento, seria a professora do Infantil x, como parte integrante de um grupo que hoje é o Sarapiquá, que tem não sei quantos professores, do qual eu faço parte, que minha falta é sentida...”

Outros professores, no entanto, avaliam seu papel dentro da escola de uma forma mais positiva, percebendo a importância e a responsabilidade implicadas no desempenho de suas funções:

“Eu me dedico bastante, visto a camisa mesmo, e talvez não faça mais por outras razões – também tenho o meu dia-a-dia, têm coisas que eu preciso fazer – mas eu acredito que cabe a mim e ao grupo buscar outras alternativas pra escola, pra que ela venha se estruturar melhor nesse sentido, financeiramente.”

“Eu acho que hoje eu sou parte dessa construção do 1º grau, eu sou uma peça em toda essa construção e isso é muito legal, se você pára pra pensar; ao mesmo tempo que é muita responsabilidade também, de você estar à frente de uma sala nessa concepção de educação (...) Eu acho que aos poucos – isso é uma coisa que você vai construindo aos poucos mesmo – você se sente responsável por todo esse trabalho – eu não sou uma mera reprodutora, eu sou parte de todo esse trabalho. Compromete, é como se você assinasse, como se a cada tarefa que você passa, você tá assinando seu nome, não só o nome da escola, mas o teu tá junto.”

Mesmo com essas divergências, todos se consideram valorizados como profissionais, ainda que cada um possa sentir certa diferença na valorização de seu trabalho de acordo com os diferentes grupos que compõem a escola – associados, professores, pais e alunos. Além disso, eles próprios reconhecem a importância do trabalho que desempenham na concretização da proposta da escola:

“Eu tenho bastante consciência do meu trabalho e sei que as coordenações também têm consciência disso, elas sabem...”

“Olha, eu acho que eu tenho uma parcela muito significativa com relação ao meu trabalho – eu sou uma pessoa responsável, com uma dinâmica e uma organização de grupo que tem um papel de certa forma bem significativo a nível de produzir e de passar aquilo que o Sarapiquí quer, quer entre aspas, que fecha com a gente, a nível de construir o conhecimento. Pra mim. Agora, o que a direção acha, não pensei sobre. Olha, eu acredito que tenho um papel significativo a nível de construção do conhecimento com relação à própria proposta da escola, que eu me identifico.”

“Me acho valorizada aqui dentro e me sinto ouvida também, é legal isso, consultada...”

“Eu vejo que as pessoas da escola acreditaram e estão acreditando em mim (...)”

- Grupo de funcionários

Para os funcionários, a questão da diferenciação hierárquica entre eles e os associados parece estar mais clara, pois referem-se a eles como “os patrões”, “a administração”, “os sete que mandam”. No entanto, isso não significa que percebam esse distanciamento como algo negativo, ao contrário, consideram necessária a existência de pessoas responsáveis pela escola e pelo direcionamento dos trabalhos:

“Agora já melhorou bastante porque a gente sabe quem é o patrão e a gente é empregado, então, tem uma pessoa de responsabilidade pela escola. Acho que agora melhorou bastante mesmo, muito, muito mesmo. As coisas já mudaram bastante e a organização das coisas, o melhoramento do ensino das crianças, nossa, a cada ano que passa a coisa tá ficando bem melhor.”

Além disso, percebem que, na prática, essa distância não é tão grande, pois se sentem inseridos nos trabalhos desenvolvidos na escola, possuindo até mesmo espaço para expressar suas idéias:

“Aqui no Sarapiquí eu sinto como se fosse numa família, a gente faz parte sempre de tudo – não vou dizer do administrativo porque isso é com os associados, o administrativo, financeiro, essas coisas – mas, da rotina do trabalho, dos eventos, do grupo, a gente tá sempre participando, e eu acho que é muito importante pro funcionário. Vamos supor, não é uma rejeição, mas tu também vês que tu existes, que tu não és só um objeto que eles precisam usar. Eu acho que é muito importante a maneira como a gente é tratada por todos os associados, eu me sinto muito bem aqui.”

“(...) aqui são sete, cada um tem uma idéia, é lógico, porque cada um pensa de uma maneira diferente, às vezes te complica um pouco, aí tu tentas dizer que não é bem por

aí; de repente, dos sete que deram a idéia, talvez as idéias não encaixaram uma com a outra, daí eu tenho a minha e digo.”

Colaboram no trabalho diário com as crianças, ajudando as professoras sempre que elas solicitam, e realizam ainda muitas outras atividades que não aquelas específicas de seu “cargo”:

“Quando uma professora ou quando elas estão assim, pedem uma ajuda, a gente aqui faz tudo, aqui é assim, de amiga pra amiga. Elas chamam, a gente vai servir um, ajudar a outra, quando elas precisam, e ali é um serviço assim, tudo junto...”

“Aqui tem a vantagem que não fica na rotina...”

“(...) sempre tem coisas diferentes pra fazer, muita coisa, é como eu digo, até almoço eu já fiz aqui também, de repente eu estou atendendo até o telefone, então tem essas diferenças de trabalho.”

“Aqui eu sou vista como tudo, não só como xxx, como eu seria na carteira, aqui eu nem sei o que eu sou às vezes...”

Mesmo admitindo que, em alguns momentos, o trabalho acaba se tornando um tanto desgastante, os funcionários afirmam que se sentem muito bem trabalhando na escola e atribuem isso à forma como se estabelecem as relações entre os participantes da escola. Percebem que entre eles, os professores e os próprios associados as relações não são desiguais, existe respeito mútuo e um clima de muita amizade:

“(...) eu adoro, eu não mudaria o ambiente de trabalho, as pessoas com quem eu convivo aqui são muito, muito... são pessoas diferentes, que me ensinam muita coisa, são muito amigas, é um calor amigo, eu me sinto muito bem no ambiente de trabalho.”

“Aqui eles tratam todos iguais, não tem a diferença de uma pessoa pra outra, vamos supor, de um professor pra nós; tem tudo o mesmo tratamento, tudo com respeito, tem bastante amizade, entre todo mundo. Todo mundo respeita, quando um precisa, um ajuda o outro.”

“Eu acho que essa é a diferença... de como sou tratada aqui. Aqui eu convivo com os meus chefões – vou dizer chefões, mas elas não são isso pra mim, porque os sete associados são pessoas maravilhosas, simples, eu sou tratada como se eu fosse um deles. Pra eles, não é por eles serem os associados que eu vou ser diferente, o xxx vai ser diferente, a gente é igual... Eles trocam idéias, tu sempre estás a par de tudo em

relação ao grupo de funcionários, tem muito diálogo, e isso não tinha no meu outro trabalho.”

Desse modo, percebem também que existe uma valorização de sua pessoa e do trabalho que realizam por parte de todos os integrantes da escola – associados, professores, pais e alunos. Eles próprios percebem a importância de sua presença, avaliando que desempenham um papel bastante significativo para a escola:

“Eles me tratam muito bem, tanto os associados, como os professores e os pais e as mães, porque eu sinto que eles sentem muito carinho por mim e eu sinto também muito carinho por eles.(...) eu me apego muito aqui com as crianças, eu tenho uma loucura por eles e eles têm uma loucura por mim.”

“Eles me respeitam e me tem como amiga. As crianças talvez como uma mãe, porque qualquer coisa que eles caem ou se eles brigam, eles vêm logo correndo, pedem ajuda; eu acho que eles vêem a gente como uma segunda mãe. E os pais também respeitam bastante a gente, têm bastante confiança na gente, como se a gente estivesse ajudando mesmo eles.”

“Eu sinto que existe um certo carinho e que também é valorizado tudo que eu faço, e isso faz com que você fique mais animado, não tanto pelo salário, porque às vezes o salário te desanima por tudo que tu fazes. (...) Eu acho que tanto pros pais como pras crianças, como pros associados, a minha presença, a minha competência é muito importante pra eles. (...) Eu me sinto assim, não sei se eu estou enganada, que eles me acham uma pessoa responsável e competente.”

II- Ambiente concebido

- Grupo de associados

Para os associados, a estrutura administrativa concebida como ideal para a escola seria aquela que, no que diz respeito às deliberações tanto da parte pedagógica quanto da administrativa, possibilitasse de fato a participação de todos os membros da Associação, pois

entendem que é necessário que cada um desempenhe seu papel e sua função, mas que as decisões devem ser tomadas pelo grupo. Isto já acontece na prática de maneira bastante significativa, no entanto, consideram que ainda há muito a ser feito para que a escola tenha uma estrutura organizacional mais própria:

“Esse grupo tem que decidir junto. (...) Eu não acho que tenha que ter coordenação geral na escola, não acredito nisso, não funciona. Tem que ter coordenador, sim, pro grupo de professores, pra dar suporte ao trabalho deles. Mas eu não acredito que tenha que ter um diretor e um coordenador geral, não tem que ter um coordenador do grupo de associados, por exemplo, não tem isso.”

Por outro lado, quanto às relações estabelecidas entre associados e professores, principalmente, entendem que, mesmo com a diferença dada pela estrutura da escola, é possível que elas aconteçam de uma forma diferente da que tradicionalmente ocorre nos ambientes de trabalho, permitindo a participação de todos no estabelecimento de regras de funcionamento da escola, por exemplo, envolvendo e responsabilizando as pessoas por seu trabalho:

“(...) eu me pergunto isso, só tem um jeito da gente ser patrão? Se a gente fosse analisar por uma perspectiva bem marxista, a gente ia dizer que só tem esse jeito. Não sei... eu acho que dá pra mesclar um pouco isso, porque as relações de trabalho nessa sociedade estão estruturadas desse jeito, não vai ser necessariamente essa escola que vai criar uma nova estrutura de trabalho. Ela pode criar, dentro dessa estrutura maior uma outra estrutura que vai ter um pouco dessa estrutura maior porque não sabe, talvez, fazer outra, mas pode, dentro dela, procurar outras formas de relação. Eu acho que a educação passa muito por aí.”

Esta última colocação demonstra também a concepção de educação que todos defendem na escola. Verificou-se que, ao se referirem à questão pedagógica, os associados consideram sempre a relação existente entre educação e sociedade, entendendo que a função do educador está ligada à construção de indivíduos críticos, autônomos e conscientes de seu papel social.

Desse modo, ao falarem sobre educação, os associados não se referem apenas a questões de caráter cognitivo. Ao contrário, possuem uma visão da educação muito mais abrangente, de tal forma que idealizam

“(…) uma educação mais democrática realmente, essa que a gente fala, que é a educação da cidadania, o ser humano vendo o seu papel enquanto sujeito que determina sua vida e a história de uma sociedade, que pode ser crítico, que pode pensar sobre”,

e, para sua concretização, entendem ser necessário

“(…) trabalhar concepções com as crianças e entre nós de verdade, de ser verdadeiro, não da verdade, mas de ser verdadeiro, ser honesto, procurar compreender qual é o meu papel nesse mundo, qual é minha contribuição nisso, o que que eu faço pra que isso seja melhor ou pior, ou mais sadio, pro mundo, pro planeta, pro ambiente, pras outras pessoas.”

Além disso, acreditam que deveria haver uma maior integração entre a escola e os pais para que o trabalho se efetivasse de uma forma mais satisfatória, integração esta que também deveria ocorrer dentro da própria estrutura pedagógica da escola, pois consideram que se acontecessem mais trocas entre os professores a respeito de experiências, de trabalhos realizados, de dificuldades, erros e acertos, todos sairiam ganhando.

Mesmo assim e apesar das dificuldades enfrentadas para a concretização da proposta pedagógica da escola, os associados consideram que estão conseguindo atingir seu ideal de educação dentro da Sarapiquá. Apenas quanto ao espaço físico é que fazem algumas restrições, afirmando que ele ainda está um pouco distante do que gostariam de oferecer às crianças. No mais, afirmam que

“No pedagógico, na questão administrativa, eu acho que a gente pulsa de uma maneira que não tá nada longe do que eu penso.”

“Quando eu vim pro Sarapiquá, todo o meu ideal meio que se fechou (...) Hoje eu diria que o meu ideal de escola envolve tudo isso que a gente já faz, envolve essas questões de grupo, questões de senso crítico, de autonomia, de formação mesmo desse sujeito, mas não é formação, é construção de sujeitos, com um envolvimento maior dos pais.”

“Têm algumas coisas que não é 100%. Maravilhoso não tem. E é o que eu acredito”

“O que a gente quer, eu acho que o Sarapiquí vem correspondendo.”

“Na realidade, eu acho que eu faço o meu ideal, sim, dentro das possibilidades sociais que eu tenho, porque senão eu vou ficar sonhando, e o sonho é muito fora de mim. Então, este é o meu ideal, é a minha realidade e ele sai de dentro de mim. Então, esse é o meu ideal, sim.”

- Grupo de professores

A respeito das concepções dos professores sobre o trabalho em educação, pôde-se verificar que elas coincidem com a própria proposta da escola:

“Trabalhar numa escola construtivista foi assim... desde que eu saí da faculdade e mesmo lá dentro, eu já saí de lá pensando em trabalhar em escola construtivista. (...) por eu acreditar numa escola assim, onde a criança tem todo um espaço de se colocar e de poder participar junto na construção do conhecimento, sem que ele venha pronto e acabado.”

“Primeira coisa que eu penso em trabalhar com criança, com educação, a primeira coisa que eu penso é: bem, eu tô aqui pra quê?, é só pra trazer tudo prontinho já, ou pra estar sempre buscando e desafiando eles? Então, o desafio é o meu principal objetivo, sabe, desafiar eles, na construção do conhecimento mesmo. Com isso eu vou criar cidadão genuíno e autêntico, eu imagino.(...) Penso também em solidariedade. Eu penso muito em solidariedade no meu trabalho, eu busco muito a solidariedade no meu trabalho com as crianças. Eu acho que a gente tem que ser muito solidário no nosso trabalho.”

“(...) fundamentalmente levando em consideração o indivíduo, o grupo e a bagagem que ele traz enquanto pessoa, o conhecimento já adquirido por ele, tentando fazer uma ponte disso, daquilo que ele já conhece com os conteúdos que a gente tem que trabalhar nessa faixa etária e o conhecimento que o grupo elabora.”

De acordo com os próprios professores, a escola está sendo um espaço onde estão podendo concretizar em grande medida isso que eles colocam como o ideal em educação, como o ideal no trabalho pedagógico:

“A concepção de escola que eu tenho é muito parecida com a do Sarapiquá, até por isso me identifiquei muito quando eu vim pra cá. Então, é como a gente trabalha aqui.”

“Acredito que aqui na escola estou podendo botar em prática o que eu penso sobre educação.”

“(…) é nisso que o Sarapiquá tá embasado e essa é a nossa proposta de trabalho. É a minha também, é a que eu sempre acreditei e acredito que o Sarapiquá tá muito perto de uma escola ideal. (...) quando eu conheci esse espaço do Sarapiquá, realmente à primeira vista o que você diz é assim: poxa, a escola dos meus sonhos, é aquilo que eu sempre sonhei, um espaço onde eu tenho... Realmente você tem esse espaço.”

“A concepção em si [por parte da escola] é uma coisa que eu acho que é o meu ideal de educação, essa questão da interação, do social, é bem por aí mesmo, porque se não for assim, tu não consegues construir nada.”

Além disso, para os professores, da mesma forma que a questão pedagógica vem correspondendo a seu ideal de educação, também a parte administrativa, a estrutura da escola, as relações de trabalho, a forma de encaminhamento dos trabalhos, tudo isso vem sendo correspondido pela Sarapiquá. Apesar de reconhecerem que existem limitações e até mesmo, em alguns momentos, falhas a serem reparadas, entendem que a realidade da escola está bastante próxima daquilo que concebem como o correto e o desejado:

“Não sei se o que o Sarapiquá tem hoje é o ideal, mas que o caminho é esse, de uma coisa mais democrática, que a gente possa falar o que pensa, que a gente possa discutir, possa criar junto, possa transformar algumas coisas...”

- Grupo de funcionários

Quando questionados sobre qual seria, para eles, o trabalho ideal, o trabalho de seus sonhos, os funcionários fizeram menção a aspectos de seus trabalhos atuais na escola que gostariam de ver modificados. Afirmaram que gostam muito do que fazem, mas quase todos possuem algumas considerações a fazer, no sentido de ampliar seu campo de atuação, ou restringi-lo ou no sentido de assumir outro tipo de atividade, considerações essas que não podem ser aqui explicitadas para não os identificar.

Para todos os funcionários o fato de estarem trabalhando com crianças é algo que os agrada muito, sendo mesmo importante, para muitos deles, por motivos pessoais. Consideram, ainda, que a forma como as pessoas se relacionam num ambiente de trabalho é essencial para que se sintam bem e para que o próprio trabalho dê certo:

“Eu acho que tem que ter amizade e compreensão entre as pessoas que trabalham porque, um ajudando o outro, tudo vai à frente.”

III- Objeto-meta

- Grupo de associados

A grande busca dos associados em seu trabalho na Sarapiquá, segundo afirmam, é manter-se coerentes com os valores que defendem, com a concepção de educação que possuem, com tudo aquilo que se propõem, em discurso, tanto em relação ao processo educacional como em relação à própria escola e aos grupos que a compõem. O maior objetivo, portanto, é alcançar o que idealizam em termos de proposta pedagógica e de proposta de

escola, ideais que, para eles, como foi visto, têm grande vinculação com uma prática de vida pessoal e com a possibilidade de intervenção em níveis macro-sociais:

“O que a gente tenta aqui na escola, o que movimenta todos os grupo – de crianças, de adultos – é de tentar que aquilo que a gente prega, enquanto teoria, enquanto história de cada um, que aquilo seja real na tua vida, que aquilo seja uma prática de vida e não um discurso de escola.”

“Eu espero (...) que eu consiga atuar no mundo integradamente, ou seja, que eu não tenha que sair do meu trabalho, onde eu faço tudo o contrário do que eu sinto e penso, pra, nas horas vagas, poder fazer tudo o contrário, pra construir o mundo que eu acredito – isso é muita esquizofrenia pra minha cabeça. Então, eu quero enquanto eu tô trabalhando já fazer tudo e, como eu acho que eu faço direitinho, com dedicação e tal, que eu posso viver disso também, é o retorno, é uma integração das coisas.”

“Eu espero do trabalho aqui que eu consiga, enquanto eu puder, não sei por quanto tempo, não sei se a vida toda, mas eu espero que eu consiga fazer um trabalho de educação seguindo esses princípios filosóficos e éticos que a gente falou.”

Partindo desse objetivo de “ser coerente”, em termos pedagógicos, buscam concretizar tudo aquilo que defendem como o correto na educação escolar – a formação mais completa das crianças, no sentido de não só se preocuparem em transmitir-lhes conteúdos, mas também de tentar passar-lhes valores mais abrangentes de solidariedade, respeito ao outro e à natureza, de cidadania, buscando, de fato, possibilitar que se construam como indivíduos críticos e autônomos. Além disso, buscam formas de integrar os pais nesse processo educacional, pois entendem que eles não podem estar desvinculados do mesmo:

“Parece que eu tô querendo construir, quando eu digo isso, uma coisa assim, que eu quero formar cabeças... é e não é... Na verdade, o que eu quero é formar cabeças abertas, eu não quero moldar, na verdade eu não tô fazendo nenhuma lavagem cerebral, eu tô fazendo o oposto, eu tô fazendo um trabalho que, ou tentando fazer um trabalho que faça o cara crítico. (...) Esse espírito crítico e autônomo, pro cara não ser só reprodutor de um contexto social e cultural é o que eu busco formar nas crianças, porque eu acho que isso é fundamental pra tu seres uma pessoa (...)”

“Eu acho que a escola hoje também tem que estar envolvida com esse aspecto de trazer o pai pra dentro da escola pra discutir essas questões, pra deixar claro que existe uma proposta e que dessa proposta os adultos envolvidos também fazem parte, e até pra clarear pras pessoas do espaço ideal pra elas, do melhor, ‘será que o que eu quero realmente é isso?’...”

Em relação à escola, pretendem que ela se consolide e amadureça em sua proposta pedagógica, possibilitando o crescimento dela própria e de seus participantes:

“Eu espero que a escola consiga se consolidar cada vez mais dentro dessa proposta, de sua proposta pedagógica de uma escola mais democrática, de relações mais verdadeiras, de conhecimento crítico, de amplitude de conhecimentos. Espero que ela consiga se consolidar mais nessa proposta também no seu ensino fundamental. (...) Eu acho que com a possibilidade de realmente ser uma escola de referência, referência de espaço de produção de conhecimento, não como vitrine, mas que seja realmente na íntegra, que a gente possa viver isso.”

Quanto à estrutura administrativa que a escola possui atualmente, mais precisamente quanto ao grupo de associados em si, um dos maiores objetivos que perseguem é fazer com que ele funcione como um grupo democrático de fato, onde aconteça maior rotatividade dos papéis, onde todos participem das decisões em igualdade de condições, sem existir, portanto, pessoas ou posições com mais poder que outras:

“Eu espero muito é um crescimento pedagógico em termos de grupo, um crescimento enquanto ser humano, enquanto pessoas, enquanto grupo de associados, porque eu acho que a gente está tentando fazer isso há muito tempo e que agora a gente tem que começar a movimentar, acabar com as hierarquias, acabar com briga de poder. Essa coisa da representatividade, todo esse corpo associado tem que ser representativo e como é que a gente possibilita ao outro fazer isso?”

“Objetivo, então, é construir um grupo não hierárquico, que ele possa ter papéis diferenciados, respeitar as diferenças, mas que a gente possa diluir essa hierarquia.”

“Junto com eles [o grupo de associados] conseguir constituir um grupo, constituir um grupo onde haja a rotatividade de papéis – que hoje os papéis estão meio que cristalizados – quebrar esses cristais, conseguir fazer circular os papéis, conseguir mudar até a própria sistemática.”

Com relação ao tamanho da escola, os associados objetivam avançar até a 4ª série do 1º grau, ou seja pretendem atender apenas as turmas do infantil, pré-escolar e do ensino fundamental. Quanto às questões administrativas, estão buscando formas de organizar melhor a escola, tentando aprimorar o trabalho desenvolvido pela coordenação administrativa. Quanto ao fato de estarem ocupando dois espaços, estão tentando viabilizar a vinda de todos para o sítio, pois acreditam que assim o trabalho poderá estar mais integrado, acabando com muitos problemas que enfrentam por não estarem no mesmo local¹.

Preocupados, ainda, em integrar a escola com o ambiente a sua volta e em desenvolver, especialmente nas crianças (mas não só nelas), uma maior consciência ecológica, procuram realizar trabalhos relacionados a questões de preservação da natureza, envolvendo tanto as crianças como os pais, professores e funcionários.

Por último, um dos objetivos que também buscam atingir é de promover mais cursos, eventos, publicações, ampliando as possibilidades de atuação da escola enquanto espaço cultural que é.

Com relação ao significado da escola em suas vidas, os associados referem-se ao quanto a escola contribuiu em termos de possibilitar-lhes um crescimento pessoal e profissional, apresentando-se como um espaço onde sempre tiveram oportunidades de rever posturas, amadurecer posicionamentos, trabalhar de forma a integrar discurso e prática:

“(…) isso tudo junto trouxe, na minha entrada no Sarapiquá, um processo que eu acho que foi fundamental na minha vida porque (...). Isso eu acho que foi fundamental na minha vida como um todo e que me deu bases pra acreditar numa coisa realmente e ver a possibilidade da proposta acontecer.”

“Eu acho que essa questão do Sarapiquá em minha vida foi de fundamental importância porque (...) são algumas coisas de pessoa que tu trabalhas, porque o

¹ Como já foi dito no capítulo anterior, a presente pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 1997, quando a escola ainda estava funcionando em dois espaços.

conhecimento não se dá de coisas prontas, o tempo inteiro tu te avalias, a auto-reflexão é tão constante que tu acabas tendo um amadurecimento, um crescimento como pessoa que é uma coisa que me arrepiava agora de estar falando isso, todo um processo de crescimento enquanto pessoa.”

“Olha, a escola tem uma importância muito grande em minha vida, tanto que hoje eu estou com dedicação exclusiva a ela.”

Talvez por ter este papel tão significativo em suas vidas, os associados acabam possuindo uma ligação afetiva bastante forte com a escola:

“Esta escola é minha, não no sentido minha enquanto poder, mas, no meu sentimento, na minha sensação, esse espaço é meu. Eu cuido do cantinho da sujeira que está ali como eu cuido da minha casa.”

“Olha, eu sou super envolvida com a escola. Vou pra casa à noite... eu penso na escola como se fosse minha casa, a preocupação com o cuidado material, de arrumar, do desperdício – que não é pequeno – de deixar mais bonito, de botar flor, de procurar fazer melhor a educação.”

“Acho que tem uma relação afetiva muito grande, então ela tá sempre num lugar muito... bem resguardada, digamos assim, e isso traz uma perspectiva também de continuar trabalhando aqui dentro.”

Desse modo, mesmo considerando necessário existirem limites para que o lado profissional não invada o espaço da vida pessoal, os associados incluem a escola em seu projeto de vida, muito mais por se constituir num espaço onde podem trabalhar naquilo que acreditam do que pelo retorno financeiro que lhes é dado:

“A escola é bastante o meu projeto de vida (...) é bastante o meu projeto de vida porque eu consigo exercitar aqui dentro bastante do que eu acredito na sociedade, no mundo, me satisfaz bastante.”

“Não é o retorno financeiro realmente que estimula as pessoas a ficarem aqui. Existe uma perspectiva de que haja esse retorno também, porque seria contraditório com uma prática onde a gente também preza a valorização profissional ser escravo de um trabalho e não ter nem o retorno financeiro. (...) eu acho que a escola me completa enquanto ideal, me dá um retorno de valorização e de creditar e de ter uma coerência no que a gente tá querendo no grupo como um todo.”

“É um projeto de vida meu aqui, estar aqui na escola. O ficar sem salário, o... são coisas que, pra mim, acabam sendo relevadas decorrentes ao prazer de estar aqui e da própria concepção que eu acredito de um futuro em cima desse presente que a gente vivencia aqui, acreditando num futuro um pouco diferente.”

“Não é o dinheiro, ganho uma merreca aqui (...) eu acho que eu largaria um filho ao relento, é assim que eu enxergo.”

“É projeto pessoal e profissional também, porque às vezes eu acordo sábado de manhã pr'aquelas nossas reuniões – que quase todo sábado tem agenda – e aí eu fico pensando que é desgastante mas tem um retorno bem significativo: você tá vendo a coisa andar, tá num processo de conhecer o grupo, de querer crescer com esse grupo, de consolidar idéias, de ter um objetivo em comum. (...) é pessoal também o crescimento fazendo parte do grupo, sem dúvida.”

Além disso, a possibilidade de, enquanto professores, estarem podendo participar também do processo de gestão da escola foi levantada por um dos associados como um dos principais motivos que o levaram a querer fazer parte da associação e de estar lá até o momento. Isto porque considera importante poder atuar a este nível, envolvendo-se com o todo da escola e não apenas com o trabalho de sala de aula. Segundo afirma, isto é algo, em geral, difícil de acontecer uma vez que, dadas as condições em que a maioria das escolas se estrutura, poucas são as chances de um professor conseguir chegar no nível de “direção”. Assim sendo, espera conseguir que a escola não deixe de se constituir como uma associação de professores, pois considera esta forma talvez uma das únicas alternativas para que o professor possa ampliar seu espaço de atuação, e que o grupo atual de associados consiga definir pontos que ainda não foram suficientemente discutidos, a fim de permitir a entrada de novos membros na associação.

Com relação a seu futuro na escola, os associados vislumbram oportunidades de crescimento pessoal e profissional, de estarem atuando junto com a escola em áreas até então não trabalhadas, numa perspectiva de ampliação da proposta da escola e de seu trabalho dentro

dela. Consideram também a possibilidade de trocarem, de fato, de funções nos anos seguintes, a fim de experimentarem-se em outros postos, desafiando-se para que possam crescer.

- Grupo de professores

Com relação ao trabalho pedagógico que desenvolvem, os professores afirmam que pretendem realizá-lo da melhor maneira possível, a fim de alcançarem de fato os objetivos propostos em seus projetos de ensino. Entendem que seu trabalho com as crianças tem uma amplitude maior do que a visível a curto prazo, pois consideram que os resultados de um bom trabalho em educação podem ser avaliados principalmente no futuro. Num primeiro momento, portanto, o maior objetivo que perseguem é o de concretizar com seus alunos aquilo que concebem em termos de educação – o desenvolvimento de indivíduos criativos, críticos, ativos e conscientes de seu papel social:

“Ah, eu espero um monte, eu tenho milhões de idéias, eu espero um monte de coisas, eu quero criar muito mais com eles, com as crianças. (...) eu vim aqui pra trabalhar com as crianças, eu vim aqui fazer o meu trabalho da melhor maneira possível.”

“O meu objetivo é com as crianças. A minha relação é minha com as crianças e exercitar e proporcionar pra elas essas descobertas. Eu não me preocupo com pais, eu não me preocupo com coordenação – não é que eu não considere – mas o que é primordial pra mim, o que eu mais quero? É que as crianças compreendam o processo das coisas, que as crianças tenham aquilo que eu não tive, que elas mentalizem, pensem sobre o que está sendo dado, sobre o que está sendo estudado, trabalhado, que aquilo seja apropriado por eles, que eles se apropriem desse conhecimento, que ele não caia de pára-quadras. (...) esse é o meu objetivo maior, é com eles, é o meu compromisso com eles.”

“Eu tenho uma perspectiva lá na frente. Quando eu trabalho com alguns elementos, eu tenho sempre em mente que não é pra amanhã, que essa construção, esse

direcionamento de trabalho, essa troca que a gente tem enquanto professor-aluno, ele se dá de uma forma tranqüila e com limites, com respeito, só que a postura da criança é modificada às vezes no dia-a-dia, mas sempre com uma perspectiva de futuro.”

“O que acontece aqui é que agora tá na hora de eu mostrar que o meu discurso é condizente, que aquilo que eu sempre preguei, aquilo de que eu sempre dissertei sobre, realmente na prática dá pra ser aplicado. Então é um desafio, eu acho, pra quem está na sala de aula é um desafio, a gente tem que provar que dá certo. (...) Eu tenho que estar sempre provando pra mim e buscando referências e provando que a minha teoria condiz com a minha prática, nessa coisa de casar prática com teoria.”

“Atualmente, o que eu mais busco, inclusive eu já coloquei isso em reunião, é aliar a prática com a teoria cada vez mais.”

Quanto à escola propriamente dita, os professores não manifestaram possuir algum objetivo específico, referindo-se unicamente aos objetivos que possuem em relação ao trabalho pedagógico de sala de aula e a sua vida pessoal e profissional. Com respeito a esses últimos pontos, para entender os diferentes anseios dos professores, é preciso entender o significado que a escola teve e ainda tem para eles.

Desse modo, com relação à importância da escola em suas vidas, tanto em termos pessoais como profissionais, os professores afirmam que ela representou e ainda representa, mesmo para aqueles mais antigos na escola, um local de muito crescimento, um espaço que lhes possibilita mudanças de posicionamentos, de opiniões, de concepções sobre o mundo, a educação, o homem:

“Quando eu cheguei aqui no Sarapiquá, eu entrei em muitas contradições aqui dentro. De repente eu pensava em alguns exercícios, em alguns trabalhos, algumas estratégias que não condiziam muito com a escola, com a postura da escola. E aí elas me chamavam (...). Hoje em dia eu nego aquilo tudo, hoje em dia eu vejo de outra forma.”

“(...) me deu muito chão, consegui aprender muita coisa.”

“O próprio grupo do Sarapiquá me ajuda bastante nesse sentido, principalmente na... você analisar uma situação, você refletir em cima dela e você ter novas perspectivas. Então, isso me ajuda bastante, enquanto pessoa e enquanto profissional. (...) Eu

aprendi muito, estou aprendendo muito e ainda me sinto engatinhando em algumas questões, mas me dá uma perspectiva de avanço nesse sentido.”

“Eu estou conseguindo me repensar, modificar tabus meus que existiam. As pessoas conseguem te pontuar isso sem medo, sem estar te ofendendo. O crescimento pessoal meu enquanto profissional, aqui, tem sido proporcionado a cada dia e isso não acontece em outras instituições (...)”

“Hoje em dia, a escola pra mim é um grande aprendizado. Ao mesmo tempo que eu estou colocando tudo aquilo que eu vim construindo, que eu vim aprendendo, que eu vim buscando, ao mesmo tempo que eu estou colocando tudo isso em prática, eu também tenho aprendido muito. Então, se hoje eu colocar o Sarapiquá no meu currículo, é um espaço onde eu aprendi muito e não sei se eu conseguiria hoje retornar à escola onde eu lecionava o ano passado. E é um curto período de tempo, não são nem seis meses em que eu estou longe dessa outra escola. Então, hoje eu não sei se eu conseguiria retornar por causa dessa minha vivência aqui. Hoje pra mim não é mais condizente aquilo que eu fazia há pouco tempo atrás. Então o Sarapiquá, pra mim, é um grande aprendizado, é uma grande experiência.”

Sendo assim, a maior parte dos professores considera que trabalha na Sarapiquá justamente pelo fato de a escola oferecer-lhe essa possibilidade de crescimento pessoal e principalmente porque nela podem trabalhar dentro da concepção de educação que defendem:

“(...) mesmo hoje em dia a gente tendo um salário que não é compatível com as horas trabalhadas (porque trabalhar com educação você nunca trabalha 6 horas, 8 horas, você trabalha além disso... se bem que, a meu ver, é pra mim em primeiro lugar, é pra mim e pras pessoas que eu trabalho, é pra modificar essa sociedade que tá aí), então, mesmo eu trabalhando mais horas do que eu recebo, me satisfaz porque eu vejo o meu crescimento.(...) E hoje, no momento, o Sarapiquá me dá essa perspectiva de avanço. Então, nisso me satisfaz muito.”

“(...) a filosofia da escola está bem de acordo com aquilo que eu penso, por isso que eu estou trabalhando aqui, até.”

“(...) se não, eu não estaria aqui. Eu até digo isso porque é muito difícil pra nós que estamos dentro dessa proposta voltar ao tradicional, chega a ser doído, é muito difícil, apesar de ter ainda coisas no nosso processo para serem remexidas, mas já não entra mais, não volta.”

Com relação ao que esperam de seu futuro profissional, a maior parte dos professores inclui a escola em seus projetos, afirmando que gostariam de continuar trabalhando nela. Apenas um dos entrevistados afirmou que pretende parar de dar aulas, por motivos de ordem pessoal, alegando que pretende direcionar-se para outros tipos de atividades, e outro professor esclareceu que pretende ser proprietário de um espaço, ter uma escola sua no estilo da Sarapiquá. Fora esses dois casos, os demais mostraram-se dispostos a crescer cada vez mais dentro da escola, recuperando o espaço perdido com as mudanças que aconteceram no corpo de associados (alguns professores – os mais antigos – consideram-se afetados com a inclusão dos novos sócios e com o crescimento da escola), buscando ampliar seu espaço de atuação como professor e como integrante do grupo que forma a escola e, em alguns casos, até mesmo através da realização de outras formas de trabalho:

“Eu quero, talvez, conquistar o meu espaço que eu acho que eu perdi no meio desse monte de gente.”

“(…) sempre tem: ‘ah, no ano que vem eu vou fazer isso, vou melhorar aquilo’, sempre tem uma perspectiva pro próximo ano, sempre reelaborando, sempre tentando melhorar aquilo que foi feito, tanto pra você, como pra escola, como pro grupo, sempre procurar ampliar nesse sentido.”

“Eu espero cada vez mais fazer parte e ser referência do Sarapiquá, cada vez me sentir mais presente no grupo e dizer: ‘olha, eu sou parte da Escola Sarapiquá, eu sou parte de toda essa construção, eu sou parte de tudo isso que tá aqui’. (...) a minha aspiração mesmo é fazer parte disso e me sentir sempre mais integrante desse grupo.”

“Eu não sei, não sei se pode ou não, mas acho que aqui na escola dá pra gente vislumbrar isso. Porque você não vislumbra assim ‘ah, eu vou ser empregado pro resto da vida’, porque se você tem outra coisa a escola pode absorver. Tem a questão da associação, sei lá, um dia se abrir vaga, de repente, eu posso até me associar. Quer dizer, vislumbra alguma coisa a mais, não termina aqui, você pode conseguir outras coisas na escola, outros papéis, outra função. (...) A escola mesmo pode aproveitar e eu até gostaria muito (...)”

- Grupo de funcionários

Os funcionários afirmam que a escola representa um papel bastante significativo em suas vidas, não apenas pela questão financeira, mas principalmente por ser um local onde se sentem bem, por gostarem muito do tipo de trabalho que desempenham e pelo que ele representa em termos simbólicos:

“A partir do momento que eu entrei aqui, comecei a viver com um monte de criança, aquilo foi uma coisa assim que, sei lá, (...) foi uma coisa impressionante, foi uma coisa que aliviou o meu coração.”

“Bom, primeiro é um emprego, eu acho bom trabalhar, a gente ter seu dinheiro, aposentadoria, tudo. E, no outro lado, eu adoro trabalhar, conviver com criança (...). eu gosto muito dessa parte, desse trabalho. Não trocava por outro emprego porque eu me sinto segura, uma coisa firme, porque no meio das crianças, aquilo é uma coisa muito importante na minha vida. Não é trabalhar por causa do dinheiro – tá certo, é uma coisa, nessa parte, que ajuda, é importante – mas eu adoro criança... é bom, sei lá, eu chego aqui, chego cansada, mas a partir do momento que eu chego aqui, parece que aquele cansaço sai, antes de entrar [na escola], desaparece.”

“Resumindo tudo, eu adoro, é muito importante pra mim tanto profissionalmente como sentimentalmente. E eu não trabalho aqui pelo dinheiro porque se fosse pelo trabalho fixo ou pelo salário eu não estaria mais aqui.”

Além disso, consideram que a escola acaba se tornando um local onde também eles aprendem muitas coisas novas, pelo fato de não realizarem sempre as mesmas tarefas e de estarem convivendo diariamente com as crianças:

“Mas eu não deixei de aprender muita coisa nesse tempo que eu estou fazendo de tudo um pouco e eu não me arrependo de nada e até continuaria se desse, porque tu estás sempre aprendendo coisas novas e nunca é demais – eu aprendi muita coisa nesses xxx anos que eu acho que nem em todo o tempo da minha vida eu aprendi.”

“Eu adoro o que eu faço aqui, é muito bom, imagina, lidar com criança, a cada dia tu descobres uma coisa nova porque com eles é sempre novidade, sempre tu estás descobrindo e aprendendo muita coisa.”

Outro funcionário, no entanto, mesmo admitindo gostar muito da escola, das crianças e do trabalho que realiza, afirmou que trabalha ali basicamente pela questão financeira, especialmente pelas garantias e pela segurança que o emprego lhe fornece.

Pelo fato de, na época da realização das entrevistas, a escola estar passando por um momento de transição, com os preparativos para a mudança de todos para o sítio, a maior parte dos funcionários não tinha muita segurança para falar de seu futuro, já que nem tudo estava bem definido em relação a eles no tocante à divisão de algumas tarefas que existiam duplicadas por serem dois espaços. Mesmo assim, afirmaram que esperam desempenhar cada vez melhor o trabalho que realizam, alguns com a intenção de alcançar um progresso em termos de carreira dentro da própria escola, mudando de função ou, ao menos, podendo aprimorá-la e defini-la um pouco mais, e outros sem vislumbrar uma possibilidade de mudança nesse sentido, mas sempre considerando a escola inserida em suas vidas:

“Eu procuro cada vez melhorar mais o serviço que eu faço pra que, no futuro, a gente seja mais reconhecida ou talvez passe pra uma outra coisa.”

“Eu gosto dessa parte de trabalho e eu acho que vou continuar sempre nesse mesmo trabalho. Vou continuar trabalhando, no mesmo setor, como a gente trabalha aqui, por um bom tempo, se Deus quiser.”

“Eu já penso que, futuramente, eu não pretendo ficar esse ‘bombril’ a vida toda aqui dentro (...). Eu não sei, às vezes eu nem sei qual é a minha função aqui dentro e eu nem sei qual vai ser a minha função, eu não sei o que eu vou ser, mas uma coisa pode ficar certa: aqui dentro, se eles investissem em mim, eu ia ter um futuro mais ou menos porque eu ia me tornar uma profissional competente, responsável pra qualquer função. (...) Eu tenho oportunidade pra crescer profissionalmente aqui dentro.”

“Eu pretendo ficar aqui, trabalhando aqui porque, afinal de contas, a gente gosta também, têm essas pessoas, são pessoas diferentes, tem muita gente boa, muita mesmo. Por outro lado, de ter alguma coisa de novo, eu acho que não, do meu ponto de vista eu penso assim, eu acho que não vai mudar, a minha profissão eu acho que vai ser isso daí mesmo sempre aqui... Só se eu for estudar e querer ser alguma coisa aqui dentro e não fazer mais nada que é a minha função, mas isso aí vai ser muito difícil...”

Também com relação ao futuro da própria escola os funcionários possuem seus anseios, chegando a afirmar que

“Espero que cada vez mais ele [o Sarapiquá] represente cada vez mais, a ter mais criança, espero que cada ano que passa ele cresça mais, ela tenha mais bastante convivência com o público, com outras escolas, e eu acho que é muito importante essa escola.”

6- Discussão

Na pesquisa realizada na Escola Sarapiquá, como já foi colocado, duas categorias mais amplas de análise estavam sendo investigadas – a *organização isonômica* (a escola propriamente dita, entendida como se constituindo em uma estrutura aproximada do modelo proposto por Ramos, 1989) e a *motivação dos indivíduos* que nela trabalham. Os resultados apresentados pelo trabalho de pesquisa – observações, análise dos documentos e entrevistas – permitiram que se confirmasse o quanto estão interligadas essas duas categorias – contexto organizacional e motivação – e o quanto influencia na motivação das pessoas o significado que possui o trabalho que realizam.

A organização selecionada para estudo mostrou-se próxima da caracterização das organizações isonômicas feita por Ramos (1989), além de parecer corresponder também às características levantadas por Serva (1997) para as organizações onde há predomínio da racionalidade substantiva. É preciso lembrar que a presente pesquisa esteve baseada principalmente no modelo de isonomia de Ramos, levando em consideração suas colocações a respeito deste tipo de organização no momento de selecionar a organização, de observar sua estrutura e demais características e de realizar a análise dos resultados.

Considerando o que o próprio Ramos (1989) afirmou a respeito do modelo de organização isonômica que descreveu – “é possível que não se encontre uma completa materialização do conceito que, afinal de contas, serve apenas como propósito heurístico” (p. 151) – pode-se dizer que a Escola Sarapiquá constitui-se numa organização desta natureza, haja visto que:

a) orienta-se predominantemente pela racionalidade substantiva em praticamente todos os momentos decisórios, na própria definição/divisão de funções e papéis, no estabelecimento

de normas, na maneira como é exercido o controle, na forma como são resolvidos os conflitos e, especialmente, no estabelecimento dos objetivos que se propõe a alcançar. Isto porque seus participantes procuram manter-se coerentes com os valores, com as convicções, com a compreensão de educação e com o projeto pedagógico que defendem, o que não quer dizer que a racionalidade instrumental esteja totalmente ausente, pois, como foi colocado por todos os autores que tratam deste assunto, isto nunca é possível, apenas pode haver o predomínio de uma das duas formas de racionalidade, com o grau desta predominância também variando. Assim sendo, o que se verificou na Escola Sarapiquá é que as preocupações com a maximização dos recursos, com o desempenho individual/grupal, com o alcance dos resultados, com o retorno financeiro do trabalho realizado – preocupações relacionadas ao aspecto instrumental da razão – estão sempre subordinadas a preocupações de outra natureza. Por exemplo: preocupam-se com o controle do desperdício, mas não por motivos econômicos apenas e sim pelo que este desperdício material acarreta para o meio ambiente e pelo que pode representar num nível macrossocial, até, o fato de trabalharem este assunto com as crianças; também a preocupação com um melhor desempenho dos participantes da escola está muito mais ligada ao que este pode estar representando em termos de crescimento pessoal e profissional para os indivíduos, para os grupos e para a própria escola, já que estão sempre buscando um amadurecimento neste sentido; quanto à rentabilidade, mesmo que o lucro não seja o objetivo da escola, é claro que ela depende de fatores econômicos até mesmo para que possa concretizar sua proposta pedagógica, assim como os profissionais que lá trabalham também buscam uma recompensa financeira pelo que fazem mas, como pôde ser verificado principalmente através das entrevistas, não é este o principal motivo que os leva a trabalhar na escola e, portanto, não é o retorno econômico (e, conseqüentemente, a racionalidade instrumental) que orienta a ação dos participantes da escola – conforme os entrevistados,

outros ganhos provenientes da realização do trabalho na escola são considerados mais importantes, como, por exemplo, o crescimento profissional e pessoal possibilitado;

b) a estrutura da escola não a está configurando como um grupo totalmente isonômico, uma vez que está subdividida em três grupos distintos – os associados, os professores e os funcionários. No entanto, como se verificou, em especial os dois primeiros grupos, em muitos momentos trabalham sem que se faça distinção entre seus membros, de maneira tal que todos encontram-se em igualdade de condições para participar, opinar, discutir, decidir. Ficou claro que a participação dos professores está restrita à área pedagógica e este “contexto de iguais” acontece especificamente nas reuniões pedagógicas, mas ao menos nestas ocasiões, associados e professores funcionavam como um grupo isonômico. Os associados, estes sim, pode-se dizer que a todo momento trabalham dentro da concepção de uma isonomia, apenas os funcionários é que não são incluídos em espaços deste tipo, ainda que, como eles mesmos afirmaram nas entrevistas, consideram-se respeitados e ouvidos quando sugerem alguma coisa relacionada ao trabalho que realizam;

c) com relação às prescrições e normas existentes na escola, verificou-se que são em número bastante reduzido, não existindo sequer um documento que as formalize, já que em sua grande maioria são estabelecidas por consenso assim que surge uma necessidade. Dessa forma, as situações são avaliadas sem tanta rigidez para que as decisões possam decorrer desta avaliação, sendo possível, com isso, que, se necessário, seja revogada uma decisão anteriormente tomada em função das “leituras” atuais do andamento dos trabalhos. Neste ponto o grupo dos associados diferencia-se bastante dos demais pois, como eles mesmos colocam, eles próprios se permitem, em muitos momentos, fazer essas avaliações e decidir pela mudança ou não de coisas anteriormente acertadas. Mesmo assim, o que se observou é que, talvez pelo fato de estarem todos tão engajados no trabalho e de funcionarem com muita

sintonia de valores, concepções e opção teórica, a escola funciona muito na base do bom senso, com um mínimo de normas a direcionar as atividades de seus participantes;

d) as relações interpessoais estabelecidas entre os membros da escola, sejam eles associados, professores, funcionários e mesmo os pais, são do tipo primárias, como realmente devem ser numa organização de natureza isonômica. A proximidade entre os participantes permite que a escola se configure como um ambiente agradável e onde as diferenças podem ser trabalhadas de forma direta e clara, contribuindo para um bom andamento das atividades dentro e entre os três grupos e também dos trabalhos realizados com as crianças em sala de aula;

e) por último, conforme foi observado e relatado pelos entrevistados, o trabalho que realizam na escola tem uma importância muito grande em suas vidas, pelo fato de que, através dele, estão conseguindo atuar integradamente, coerentemente com seus valores e concepções de homem e de mundo. Assim, o trabalho acaba tendo um significado muito maior do que o de um simples emprego, já que para a quase totalidade das pessoas entrevistadas acontece, em certa medida, aquilo que Ramos (1989) afirmou a respeito do trabalho realizado nas isonomias: “sua recompensa básica está na realização dos objetivos intrínsecos daquilo que fazem, não na renda eventualmente auferida por sua atividade” (p. 150).

Além disso, considerando a teoria de Habermas sobre a sociedade atual de que esta encontra-se subdividida basicamente em dois setores – os subsistemas econômico e administrativo, conduzidos pela racionalidade instrumental, e o mundo-da-vida, no qual impera a razão comunicativa – e, mais ainda, de que a grande parte das instituições sociais encontram-se no primeiro grupo (Prestes Motta e Campos Netto, 1994), pode-se dizer que o mesmo não ocorre com esta escola pesquisada. Ao contrário, como já foi dito, nela não há predominância da razão instrumental, não estando presentes os interesses e valores que caracterizam aqueles subsistemas orientados pelo dinheiro e pelo poder. Da mesma forma,

verificou-se e foi confirmado pelos entrevistados que, nesta escola, as pessoas comunicam-se com sinceridade, fazem uso da palavra constantemente, seja ela oral ou escrita, com a finalidade de externalizar seus sentimentos, medos, anseios, problemas, alegrias, dividindo experiências, conquistas, erros, discutindo questões que possam interessar a todos ou que sejam de fato da responsabilidade de todos. Desse modo, o trabalho pedagógico desenvolvido na escola pode ser sempre aperfeiçoado, o que acaba realmente acontecendo em consequência de toda a troca de idéias possibilitada pela participação efetiva dos profissionais envolvidos.

Neste sentido é interessante a colocação de Prestes Motta e Campos Netto (1994) a respeito das formas associativas de organização:

“é preciso, pois, compreender que a forma federativa de organização, isto é, a associação, supõe uma forte coordenação e também a ausência de hierarquia. Por sua vez, a forma burocrática – e todas as suas variações contemporâneas – exige uma forte hierarquia, baseada no princípio da autoridade formal e no domínio da regra. (...) A ação comunicativa é possível no primeiro caso, não o sendo no segundo” (p. 24).

Com relação à questão da motivação para o trabalho, de acordo com o modelo teórico adotado para a pesquisa, um dos aspectos que devem ser considerados para se compreender a motivação de um indivíduo, como foi visto, é a sua percepção do ambiente no qual está inserido e onde vai executar sua ação. Além disso, dentro deste *Ambiente percebido*, deve também ser considerada a percepção que o indivíduo tem de si próprio, a sua auto-imagem, já que é a partir dela e do que ele percebe do ambiente que vai decidir por seu projeto de ação.

Estes aspectos foram, então, melhor compreendidos através das entrevistas realizadas com os três grupos que compõem a escola (ou representantes deles, no caso do grupo de professores contratados). Analisando as falas dos entrevistados pôde-se constatar que existem algumas diferenças entre esses grupos no que diz respeito à percepção que têm da escola, das relações interpessoais lá estabelecidas, da forma como o trabalho é desempenhado, da estrutura de poder, dos espaços de cada grupo etc. No entanto, quando se fala em percepção de fatos, indivíduos ou mesmo objetos, é preciso considerar, antes de mais nada, que o

processo perceptivo é algo muito pessoal, que possui, claro, influências de fatores sociais e culturais, mas que pode diferir completamente de um indivíduo para outro.

Isto porque, como esclarece Martin-Baró (1985), a percepção não se trata de um simples processo de refletir estímulos que se apresentam ao sujeito, uma vez que este desempenha um papel ativo e determinante na configuração perceptiva daquilo que capta. O indivíduo não percebe os estímulos que se lhe apresentam indiscriminadamente, ao contrário, ele seleciona aqueles que melhor se adequam a sua capacidade perceptiva, sendo que, neste processo seletivo e também no processo de determinação do sentido daquilo que é percebido, os fatores sociais apresentam um papel crucial.

A partir dessas colocações entende-se mais facilmente as diferenças de percepção do “ambiente escola” existentes entre os três grupos. Eles encontram-se em posições hierárquicas diferentes (ainda que essa separação de níveis não seja tão forte como em uma organização burocrática), desempenham tarefas diferentes e possuem responsabilidades também distintas quanto ao processo de funcionamento da escola. Por estes motivos, para o grupo de associados, por exemplo, são mais marcantes os aspectos relacionados à estrutura e gestão da escola, demonstrando a preocupação que possuem de conseguir que a escola realmente funcione em sintonia com os valores defendidos por todos eles. Pretendem não se constituir em um grupo totalmente à parte dos demais e, de fato, percebem-se como sendo um grupo que possibilita a participação dos outros membros da escola, a troca de idéias e a realização de um trabalho integrado entre pais, professores e escola.

Neste ponto, especificamente, apareceram as divergências. Os professores e funcionários demonstraram perceber mais claramente a diferenciação hierárquica existente entre os grupos e, com ela, as diferenças de interesses, de compreensão da escola, de espaços de atuação. No entanto, para a maior parte dos que compõem esses dois grupos, mesmo que a escola não permita a total igualdade de condições entre todos os participantes, percebem-na

como um local em que se busca que as relações interpessoais sejam mais verdadeiras, mais próximas, o que proporciona um ambiente de trabalho bastante agradável e até mesmo mais saudável. Percebem também que, ainda que não possam participar do processo de gestão da escola como um todo, possuem total autonomia na realização de suas atividades e, no caso dos professores especificamente, consideram que lhes é garantido um espaço para participar da condução do trabalho pedagógico.

Em comum aos três grupos está a percepção de que o trabalho que realizam na escola é reconhecido e valorizado pelos demais. Mesmo com alguns reclamando por uma maior valorização, todos acreditam que seu trabalho tem uma importância muito grande dentro do projeto da escola, o que os leva a ter uma auto-imagem bastante positiva.

O segundo aspecto analisado dentro do processo motivacional consiste naquilo que Nuttin (1983) denominou *Ambiente concebido*, ou seja, as representações mentais que o sujeito possui a respeito de como gostaria que fosse o ambiente real que ele percebe, ou, em outras palavras, suas convicções, opiniões, sentimentos, idéias acerca do que seria um mundo ideal. Como foi colocado, este mundo concebido cognitivamente é que vai orientar o indivíduo em sua elaboração do projeto de ação, isto é, a ação que o indivíduo se decidir a realizar sobre o Ambiente percebido vai estar sempre embasada em suas convicções, em seus ideais, naquilo que ele “defende teoricamente”.

Nesses termos, ficou claro o quanto o “mundo concebido” está presente no cotidiano da Escola Sarapiquá. Desde a escolha do projeto pedagógico à contratação dos profissionais para trabalhar na escola e às preocupações em relação ao trabalho desenvolvido por todos, associados, professores e funcionários, é sempre marcante a questão de não desconectarem o discurso da prática. Conforme colocado pelos entrevistados, trata-se de uma busca constante, já que a opção que fizeram não é fácil de ser concretizada, uma vez que se configura em uma “alternativa” ao modelo pedagógico, organizacional e de valores imposto pela sociedade.

No caso dos funcionários, especificamente, verificou-se que se encontram de certa forma alheios a essas preocupações, pois o que afirmaram desejar em termos de ideais para o trabalho é bastante específico e restrito às próprias tarefas que desempenham. Fizeram apenas algumas colocações a respeito de coisas que gostariam de passar a fazer ou de tarefas que não gostam de realizar, mas sem ter o mesmo caráter das colocações dos professores e associados acerca do trabalho em si. Isto talvez se explique em grande parte pelo fato de não estarem envolvidos no trabalho pedagógico diretamente e de não participarem dos mesmos debates, ficando muito mais restritos à condição de executores de atividades de apoio para a escola.

Por último, para entender a motivação dos participantes da organização selecionada foram investigados os objetivos que estes possuem quando da realização de seus trabalhos. Verificou-se, como já foi colocado, o quanto é buscado por todos eles alcançar os ideais de educação, de cidadania, de solidariedade, de construção de relações mais autênticas entre as pessoas – adultos e crianças – que concebem como os mais corretos em termos morais e éticos. Nessa intenção não diferiram muito os grupos de professores e de associados, as principais diferenças que apareceram foram decorrentes das tarefas realizadas por cada um. No caso dos funcionários, por outro lado, pelo fato de não estarem envolvidos diretamente com as atividades pedagógicas e ficarem mais restritos às suas tarefas, como já foi dito, seus objetivos em relação ao trabalho também ficaram mais ligados aos aspectos operacionais ou funcionais dos trabalhos que realizam.

No estudo realizado, ficou clara, portanto, a ligação entre os objetivos perseguidos pelos participantes da escola e suas proposições acerca daquilo que foi chamado *mundo concebido*. Também foi evidenciado o quanto a situação real da escola – sua estrutura, os valores nos quais está baseada, a natureza das relações interpessoais e das relações de trabalho, a forma como os trabalhos são realizados – proporciona, ou melhor, está construída

de forma a proporcionar que isto aconteça, ou seja, que as convicções e propostas de trabalho sejam concretizadas ou, ao menos, estabelecidas como objetivos a serem atingidos.

Em outras palavras, no caso desta organização, os indivíduos estão podendo realizar um trabalho que não desrespeita suas convicções a respeito do objeto do trabalho em si (educação de crianças) e do que consideram estar relacionado com este tipo de trabalho num nível macrossocial. Ao contrário, conforme colocado por muitos dos entrevistados, nesta escola eles estão podendo pôr em prática suas teorias, estão podendo agir integradamente, ainda que tenham consciência de que os frutos mais profundos do trabalho que realizam hoje só serão colhidos futuramente. Isto porque, para muitos deles, como foi visto, o trabalho em educação, da forma como o concebem, vai ajudar na construção de uma sociedade mais democrática, com indivíduos mais críticos e conscientes de seu papel social.

Tudo isso, frisando novamente, foi muito mais marcante no caso do grupo dos professores e associados. Estes são os que mais discutem essas questões e têm sempre essas preocupações a orientar seus trabalhos. Mesmo assim, verificou-se que os funcionários, ainda que alheios a tais debates, de certa forma acabam se contagiando por algumas dessas idéias, ao menos quando se trata de sua relação com as crianças – falam com elas da mesma forma que os professores, sobretudo questionando e sem usar de autoritarismo – o que acaba refletindo também na relação deles com os demais integrantes da escola.

A partir da análise desses três momentos do processo motivacional – *Ambiente percebido/auto-conceito*, *Ambiente concebido* e *Objeto-meta* – outras considerações podem ser feitas.

Em primeiro lugar, pôde-se constatar que, talvez justamente pelo fato dos indivíduos estarem constantemente em busca da concretização de seus ideais, segundo os próprios entrevistados, o trabalho realizado na escola permite-lhes um significativo crescimento em termos profissionais e pessoais. Neste ponto todos concordaram e evidenciaram através do

relato de suas experiências em outros locais de trabalho e do relato de sua trajetória pessoal e profissional a partir do ingresso na escola, o quanto o trabalho na Escola Sarapiquá foi e continua sendo importante em suas vidas.

Com isso pode-se dizer que, ainda que a estrutura da escola não permita que todos os três grupos participem isonomicamente, uma das mais importantes características da isonomia, da forma como é conceituada por Ramos (1989), está presente nesta organização, isto é, Ramos afirmava que numa isonomia a grande preocupação é em promover a auto-realização de seus membros e isto, se não é o principal objetivo da Escola Sarapiquá, acabou aparecendo como um dos principais motivos para aqueles que nela trabalham ali continuarem.

De fato, a recompensa financeira que o trabalho fornece e que, em muitos casos, acaba sendo o principal instrumento de motivação para os trabalhadores, nesta organização não apareceu como tal. Ao contrário, nos três grupos o que foi colocado é que, mesmo que estejam trabalhando para conseguir aquilo que Nuttin (1983) denomina “meio universal” – o dinheiro (ver capítulo 2, p. 75) – o que mais os impulsiona a trabalharem ali é a possibilidade de poderem praticar aquilo que defendem em discurso e de encontrarem um ambiente de trabalho onde a todo momento está se aprendendo coisas novas, onde estão podendo se desenvolver e crescer como pessoas e como profissionais, onde impera o respeito ao outro em suas diferenças e particularidades, onde as relações são sinceras e autênticas.

Assim sendo, pode-se afirmar que a motivação para o trabalho dos participantes desta organização tem um caráter muito mais intrínseco do que extrínseco, uma vez que o trabalho que realizam está possibilitando-lhes atingir seu autodesenvolvimento (Nuttin, 1983).

Além disso, especialmente no caso dos professores e associados, o fato de assumirem a responsabilidade por seu trabalho, de serem respeitados e valorizados no desempenho de suas funções e de que é garantida a participação de cada um na elaboração de seu projeto de trabalho e na condução do mesmo, faz com que a escola se configure numa organização onde

existe, entre seus participante, confiança, cooperação e respeito mútuo, ao contrário do que acontece na grande maioria das organizações existentes (Sievers, 1996). Pode-se afirmar, com certeza, que os trabalhadores, na organização pesquisada, não são meros instrumentos de trabalho, contratados para simplesmente desempenhar uma função previamente desenhada por alguém “mais capacitado” e que detenha o conhecimento de todo o processo. Nesta escola o que se verifica é o oposto – as pessoas são respeitadas e tratadas enquanto tal, seres humanos, autores de sua história e capazes de se responsabilizar por seu trabalho, indivíduos que têm o direito de conhecer todo o processo e, mais do que isso, que precisam realmente ter este conhecimento para poderem realizar um bom trabalho e se desenvolverem com ele.

A partir dessas considerações compreende-se porque a escola e o trabalho realizado nela têm um significado tão forte para todos os seus participantes. Foi praticamente unânime a afirmação de que a Escola Sarapiquá tem ou já teve, em algum momento, uma grande importância na vida daqueles que foram entrevistados.

De fato, de acordo com Martin-Baró (1985), o trabalho se torna significativo na vida de uma pessoa apenas quando “a pessoa sabe o que está fazendo, conhece a importância do que está realizando e vê a si mesma frente ao produto de seu quê fazer” (p. 185). Em outras palavras, o trabalho pode dar sentido à vida quando através dele o indivíduo se torna socialmente significativo e se vê como alguém que fornece algo valioso para os demais, ou seja, quando o trabalho assume um caráter de expressão e projeção pessoal. Por outro lado, o trabalho deixa de possuir este caráter dotador de sentido à vida e se torna fonte de alienação e desintegração pessoal quando “o indivíduo tem que se integrar ao trabalho como um elemento instrumental, como parte insignificante e substituível de uma cadeia de produção, de uma burocracia anônima” (Martin-Baró, 1985, p. 185).

Esta também é a visão de Sievers (1990) a respeito do papel do trabalho na vida dos indivíduos. Como foi visto anteriormente (capítulo 2), segundo este autor, foi exatamente por

ter sido transformado em desempenho de cargos e atividades isoladas que o trabalho perdeu seu verdadeiro significado e passou a ser vista como necessária a utilização de estratégias motivacionais para que os trabalhadores produzissem os resultados esperados. Numa situação como a verificada na organização estudada, onde o trabalho está interligado com os valores do indivíduo e de seu grupo e onde, principalmente, está também vinculado a um contexto maior – seus reflexos na comunidade – seu sentido não foi perdido pois, como coloca Sievers (1990), “o trabalho só pode ter significado, em seu sentido fundamental, quando for visto não unicamente como uma dimensão da instituição, mas também como uma parte da vida individual e coletiva” (p.15).

Em contextos de trabalho desta natureza não aparecem as “inevitáveis preocupações com a motivação”, uma vez que ela está implícita na ação dos indivíduos. O indivíduo encontra sentido no trabalho que realiza e isto basta para motivá-lo a realizar tal trabalho. Foi o que se constatou na Escola Sarapiquá. Em momento algum a palavra motivação foi mencionada. Em momento algum foi vista qualquer tentativa de fazer com que os participantes da escola produzissem mais e melhor com intenções de caráter instrumental, através de estratégias de manipulação e persuasão.

Isso não significa, é preciso lembrar mais uma vez, que na escola em questão não existam conflitos, desentendimentos ou que não se cometam erros de avaliação, falhas de comunicação, tropeços nas tentativas de serem coerentes com os discursos tantas vezes proferidos. Conforme as conclusões de Serva (1997) a respeito das organizações substantivas, está longe de sua realidade a imagem de paz e harmonia que a princípio se pode ter delas. Isto porque nelas se busca o entendimento, o consenso através da participação e da discussão entre os envolvidos e tais “ações de entendimento comportam o debate racional, o qual muitas vezes acarreta as tensões próprias de uma ambiência marcada pelas autenticidade, autonomia e liberdade de expressão” (p. 28).

Além disso, existe outra dificuldade intrínseca à própria natureza de tais organizações, ou seja, como já foi dito, é sempre presente o desafio de estar-se buscando concretizar uma organização orientada pela racionalidade substantiva num ambiente onde predomina e é praticamente imposta a racionalidade instrumental. Nas palavras de Serva (1997):

“vive-se permanentemente numa dualidade tensa, pois tenta-se construir uma empresa fundada numa ética ‘substantiva’, mas no seio de uma sociedade que já lhe oferece um modelo geral, as diretrizes de base e a lógica das ações, todos esses elementos fundantes instituídos de uma racionalidade utilitária, instrumental. O dilema entre ser empresa nos moldes tradicionais ou ousar uma práxis emancipatória é diário” (p.29).

Pelo que foi constatado, este desafio não é desconhecido dos participantes da Escola Sarapiquá. Nas palavras de um dos entrevistados evidenciou-se o grau de consciência que possuem a respeito das dificuldades inerentes ao processo de gestão de uma organização desta natureza:

“A vida da gente não tá organizada, não tá construída, não tá favorecida pra isso. É ilusão tu pensares que, numa sociedade completamente privatista e individualizada, aonde tudo que tu vives é um mundo privado, é uma soma de mundo privados – o teu trabalho, a tua empresa, a tua casa, a tua família nuclear bem assim como nunca houve – quer dizer, tudo são gavetinhas, é uma sociedade onde até o transporte ideal é aquele em que tu entras e direcionas pra onde tu queres, que é o carro. Então a gente tem um modelo de sociedade que é todo ele assim. É uma ilusão pensar que vai ser fácil fazer uma coisa diferente, ou que vai ser isenta de conflitos às vezes desnecessários. Mas, de qualquer forma, têm duas opções: ou aceita o inevitável ou continua tentando fazer diferente, só isso”.

Através do presente trabalho de pesquisa verificou-se que, nesses 15 anos de história, a Associação Cultural Sol Nascente – Escola Sarapiquá, através de muita determinação e perseverança, está conseguindo “fazer diferente”, sendo pioneira e até hoje referência de um bom trabalho em sua área de atuação. Com certeza isso se deve ao desempenho de seus participantes, ao comprometimento e engajamento dos mesmos na proposta pedagógica da escola, à motivação desses indivíduos em relação ao trabalho que realizam.

7- Considerações finais

Acredita-se que o trabalho aqui apresentado conseguiu atingir os objetivos que tinham sido estabelecidos no início de estudar com profundidade e através de uma metodologia qualitativa a realidade de uma organização de trabalho e caracterizar a motivação dos indivíduos que dela fazem parte. Pelo fato de ter se constituído como um estudo de caso, a questão de generalizar os resultados obtidos com a pesquisa não representou grande preocupação, uma vez que, nessas condições, segundo Lüdke e André (1986), “a generalização do que foi apreendido num tipo de contexto para outros contextos semelhantes dependerá muito do tipo de leitor ou do usuário do estudo” (p. 23). Na verdade, como lembra Zanelli (1997), o próprio “conceito de generalização, em sua acepção tradicional mostra-se impróprio ao quadro aqui esboçado” (p. 92). Para os trabalhos que seguem a abordagem qualitativa, nos moldes aqui utilizados, é mais apropriado o conceito de *transferibilidade*, proposto por Lincoln e Guba, segundo o qual “a responsabilidade de demonstrar a aplicabilidade de um conjunto de descobertas em um outro contexto cabe mais ao investigador que fará a transferência que ao investigador original” (Zanelli, 1997, p. 92).

Entende-se que quanto mais estudos forem realizados buscando investigar o mesmo ou diferentes aspectos da problemática a partir da mesma compreensão teórica, maior se torna a possibilidade de ampliação dos conhecimentos obtidos com a pesquisa, aumentando sua solidez (Lüdke e André, 1986).

Sendo assim, acredita-se que a presente pesquisa abre caminho para o aprofundamento dos conhecimentos sobre motivação humana no trabalho e sobre as próprias organizações de natureza isonômica, pois entende-se que, a partir da metodologia aqui adotada e,

principalmente, a partir do referencial teórico utilizado, uma grande quantidade de trabalhos podem ser realizados, visando aprofundar vários aspectos que se mostraram relevantes.

Em primeiro lugar, a discussão sobre o caráter da sociedade atual, os valores que a fundam, o papel do mercado na vida individual e social, todos esses são assuntos que precisariam ser ainda mais estudados, revisados e atualizados em função das mudanças vivenciadas hoje em dia, decorrentes do processo de globalização econômica. Percebe-se que agora, na chamada sociedade pós-industrial, talvez até com mais força do que no século XIX, o mercado está sendo altamente determinante na configuração da ordem social e nos rumos das vidas humanas. A esse respeito Soros (1997), num artigo em que argumenta a favor de uma sociedade global aberta (ou seja, de uma sociedade que, embora globalizada em termos econômicos, não seja toda ela regida pelos interesses da economia, de forma a aceitar e permitir a existência das diferenças regionais, estando sempre aberta às discussões democráticas e ao aperfeiçoamento), enfatiza:

“Toda sociedade precisa ter alguns valores compartilhados para que se mantenha unida. Valores de mercado não servem para esse propósito, porque eles refletem apenas o que um participante desse mercado está querendo pagar a outro, numa troca livre. Os mercados reduzem tudo, inclusive seres humanos (trabalho) e natureza (terras), a mercadorias. Nós podemos ter uma economia de mercado, mas não podemos ter uma sociedade de mercado” (p. 91).

Por outro lado, quanto a questão das organizações orientadas pela racionalidade substantiva, Ramos (1989), no início da década de 80 já mostrava que elas estavam se tornando numerosas, sobretudo nos Estados Unidos, e Serva (1993, 1997), em pesquisas mais recentes, também mostra que estas estão aumentando em todo o mundo. Sendo assim, este se mostra um campo de investigação bastante rico, principalmente considerando que as pesquisas sobre as práticas administrativas destas organizações são muito poucas (Serva, 1997). Além disso, os estudos sobre as repercussões deste tipo de organização ao nível psicossocial mostram-se, ao que parece, ainda mais escassos. A presente pesquisa buscou

estudar apenas um aspecto desta relação indivíduo–contexto organizacional, tantos outros podem ainda ser investigados.

Considerando, por outro lado, apenas a questão da motivação humana para o trabalho, o quadro teórico aqui utilizado pode servir para estudos dessa área em outros tipos de organizações, uma vez que mostrou ser um modelo (e, portanto, algo que pode ser operacionalizado) bastante apropriado para a investigação qualitativa da motivação. Mostrou-se muito útil sobretudo por ter servido como o meio pelo qual se tornou possível comprovar o quanto está implicado na motivação de um indivíduo o significado do objeto do seu comportamento, no caso, o trabalho. Em outras palavras, um modelo que parte do pressuposto de que é a significação concreta dada a um fator que determina sua ação motivadora no sujeito, ativando e dirigindo seu comportamento, encaixa-se perfeitamente nas críticas que consideram que a motivação nas organizações formais é baixa porque nelas se perdeu o significado do trabalho. Desse modo, a proposta apresentada por Nuttin (1983) deu forma e sistematizou a compreensão de que a motivação no trabalho encontra-se intimamente relacionada ao contexto em que o mesmo é desenvolvido e à proximidade da racionalidade determinante neste contexto com os valores e concepções de homem e mundo defendidos pelo indivíduo.

O caso da organização estudada é um exemplo de que é possível conciliar estas instâncias – racionalidade substantiva e organização prestadora de um serviço, valores e padrões morais do indivíduo com os da organização. Tal realidade deveria ser buscada por outras organizações porque, como disse Ramos (1989), “a produção é, ao mesmo tempo, uma questão técnica e uma questão moral. A produção não é apenas uma atividade mecanomórfica, é também um resultado da criativa satisfação que os homens encontram em si mesmos” (p. 199). Nas palavras de Proudhon (*apud* Kassick, 1992), “o que constitui o

atrativo e a dignidade do trabalho é o poder de criar graças ao pensamento, de liberar-se da mecanicidade, de superar a matéria” (p. 79).

Para Nuttin (1983), comportamento motivado é sinônimo de comportamento significativo. Assim, trabalho significativo é sinônimo de indivíduo motivado. A partir desta compreensão deixa de existir, portanto, a necessidade de utilização de estratégias de manipulação, tornando possível adotar-se uma postura de mais respeito à condição humana.

8- Referências bibliográficas

- ARAGÃO, L. M. C. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARRETO, C. R. Sobre a racionalidade humana: conceito, dimensões e tendências. **Anais do 17º ENANPAD**. Salvador, ANPAD, v. 9, p. 36-50, 1993.
- BERGAMINI, C. W. **Motivação**. São Paulo: Atlas, 1993.
- BOWDITCH, J. L., BUONO, A. F. **Elementos de comportamento organizacional**. São Paulo: Pioneira, 1992.
- BRUYNE, P., HERMAN, J., SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- CALDAS, M. P. Explorando outros viveres: ensaio sobre escolha e diversidade em design organizacional. **Anais do 18º ENANPAD**. Curitiba, ANPAD, v. 8, p. 101-124, 1994.
- CHANLAT, J. F. (Coord.) **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 1996, v. 1.
- COFER, C. N., APPLEY, M. H. **Psicología de la motivacion: teoría y investigación**. México: Trillas, 1975.
- CROZIER, M. **O fenômeno burocrático: ensaio sobre as tendências burocráticas dos sistemas de organização modernos e suas relações, na França, com o sistema social e cultural**. Brasília: Editora da UnB, 1981.
- DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1992.

EXAME. São Paulo, Abril, ano 30, n.5, 26/ fev./ 1997.

FRANCO, M. L. P.B. **Ensino médio: desafios e reflexões**. Campinas: Papyrus, 1994.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun., 1995.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madri: Cátedra, 1994.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis, Vozes, 1987.

HALL, R. H. O conceito de burocracia: uma contribuição empírica. In: CAMPOS, E. (Org.) **Sociologia da burocracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HERSEY, P., BLANCHARD, K. H. **Psicologia para administradores: a teoria e as técnicas da liderança situacional**. São Paulo: EPU, 1986.

HIRSCHMAN, A. O. **As paixões e os interesses: argumentos políticos para o capitalismo antes de seu triunfo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JENSEN, I. M. **Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: a possibilidade do estabelecimento de novas relações sociais para a ruptura do autoritarismo pedagógico**. Florianópolis: UFSC, 1993. Dissertação de Mestrado.

KASSICK, C. N. **Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: o estabelecimento de novas relações sociais como possibilidade de novas relações de trabalho**. Florianópolis: UFSC, 1992. Dissertação de Mestrado.

- KASSICK, N. B. **Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: a ruptura das relações autoritárias para a construção coletiva do conhecimento.** Florianópolis: UFSC, 1993. Dissertação de Mestrado.
- LÉVY-LEBOYER, C. **A crise das motivações.** São Paulo: Atlas, 1994.
- LICHT, R. H. **Satisfação, responsabilidade e sentido no trabalho: um estudo preliminar de associação.** São Paulo: FEA/USP, 1990. Dissertação de Mestrado.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- LUX, K. **O erro de Adam Smith: de como um filósofo moral inventou a Economia e pôs fim à moralidade.** São Paulo: Nobel, 1993.
- MACCOBY, M. **Travailler, pourquoi?: une nouvelle théorie de la motivation.** Paris: InterÉditions, 1990.
- MALUF, M. R. A concepção relacional da motivação humana segundo Joseph Nuttin. In: PUENTE, M. (Org.) **Tendências contemporâneas em psicologia da motivação.** São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.
- MANNHEIM, K. **O homem e a sociedade: estudos sobre a estrutura social moderna.** Rio de Janeiro: Zahar, 1962.
- MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial: homem unidimensional.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MARTIN-BARÓ, I. **Accion y ideología: psicología social desde centroamerica.** El Salvador: UCA, 1985.
- MITROFF, I. I. et al. **Framebreak: the radical redesign of America business.** San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

- MOUZELIS, N. P. **Organización y burocracia**. Barcelona: Edicions 62, 1975.
- MURRAY, E. J. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- NUTTIN, J. **Estudos de motivação humana: consciência, comportamento e personalidade**. São Paulo: Duas Cidades, 1982, v. 1.
- NUTTIN, J. **Teoria da motivação humana: da necessidade ao projeto de ação**. São Paulo: Loyola, 1983.
- OLIVEIRA, F. R. S. A teoria crítica e a totalização da racionalidade instrumental ou o pessimismo da Escola de Frankfurt. **Anais do 17º ENANPAD**. Salvador, ANPAD, v. 9, p. 22-35, 1993.
- PEREIRA FILHO, J. L. **Inovação e criatividade em organizações brasileiras: um estudo piloto de casos nacionais**. São Paulo: EASP/FGV, 1996. Dissertação de Mestrado.
- PINCHOT, G. & PINCHOT, E. **O poder das pessoas: como usar a inteligência de todos dentro da empresa para a conquista de mercado**. Rio de Janeiro: Campus, 1994.
- PIZZA JÚNIOR, W. Razão substantiva. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 7-14, abr./jun., 1994.
- POLANYI, K. **A grande transformação: as origens da nossa época**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.
- PRESTES MOTTA, F. C., BRESSER PEREIRA, L. C. **Introdução à organização burocrática**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- PRESTES MOTTA, F. C., CAMPOS NETTO, G. L. A associação contra a hierarquia. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 20-28, jan./fev., 1994.
- RAMOS, A. G. Minha dívida a Lorde Keynes. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 91-95, abr./jun., 1982.

- RAMOS, A. G. **Administração e contexto brasileiro**. Rio de Janeiro: FGV, 1983.
- RAMOS, A. G. Modelos de homem e teoria administrativa. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 3-12, abr./jun., 1984.
- RAMOS, A. G. **A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações**. Rio de Janeiro: FGV, 1989.
- SENGE, P. M. **A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem**. São Paulo: Best Seller/ Círculo do Livro, 1990.
- SERVA, M. O fenômeno das organizações substantivas. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 33-43, mar./abr., 1993.
- SERVA, M., JAIME JÚNIOR, P. Observação participante e pesquisa em administração: uma postura antropológica. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 64-79, mai./jun., 1995.
- SERVA, M. A racionalidade substantiva demonstrada na prática administrativa. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 18-30, abr./jun., 1997.
- SIEVERS, B. Além do sucedâneo da motivação. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 5-16, jan./mar., 1990.
- SIEVERS, B. Participação como uma disputa conspirativa. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 1, n. 4, p. 37-48, jul./set., 1996.
- SOROS, G. Por uma sociedade global aberta. In: **Veja**, São Paulo: Abril, v. 30, n. 51, 24/dez./1997.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WEBER, M. **Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva**. México: Fondo de Cultura Económica, 1977, v. 1.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais**. São Paulo/Campinas, Cortez/Unicamp, 1992, parte 2.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em Psicologia e Administração. In: TAMAYO, A., BORGES-ANDRADE, J., CODO, W. (Org.). **Trabalho, organizações e cultura**. São Paulo: Cooperativa de Autores Associados, 1997.