

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

RESUMO

O presente artigo é um resumo de uma dissertação de mestrado defendida no ano de 2015 na Universidade Federal de Santa Catarina. O estudo consiste em compreender quais são e como ocorrem as tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva, considerando-se como base, por um lado, as características dos principais enclaves da teoria da delimitação de sistemas sociais de Guerreiro Ramos (Economia, Isonomia e Fenonomia) e, por outro, as características das três perspectivas de cultura organizacional (Integradora, Diferenciadora e Fragmentadora) numa escola que se destaca pelo objetivo de obter a educação integral. Para atingir este objetivo, foi realizado um estudo de caso no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) de Balneário Camboriú no Estado de Santa Catarina por ser nesta escola que os alunos permanecem por 9 horas diárias e também por esta ser a única escola municipal neste formato na cidade. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, de documentos e também pela observação direta. Foi adotada, para a interpretação dos dados, a metodologia reflexiva de Alvesson e Sköldbberg (2009) que propõe quatro níveis de interpretação. A pesquisa parte de dois pressupostos: (a) há tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva na organização escolar, e tais tensões são identificáveis por meio das características tanto dos principais enclaves (Economia, Isonomia e Fenonomia) quanto por meio das características das três perspectivas de cultura organizacional (Integradora, Diferenciadora e Fragmentadora); (b) a educação integral torna interdependentes as referidas características. A pesquisa buscou contribuir qualitativamente para um melhor entendimento da complexidade que envolve uma escola deste tipo, já que o que se vê e encontra muitas vezes são dados quantitativos que impossibilitam a captação da subjetividade de uma organização. Pôde-se perceber que muitas tensões ocorrem entre as racionalidades instrumental e substantiva dentro do contexto escolar de educação integral sendo, entre elas, a tensão entre a atualização humana e as tarefas pesadas a que os membros são submetidos, as regras impostas, à remuneração, a falta de participação na gestão, os alunos indisciplinados, o clima organizacional, os baixos salários, as fofocas que ali ocorrem todos os dias e o fator político partidário dentro da organização; a tensão entre a sobrevivência econômica e vida substantiva; a tensão entre a expectativa de acertar e o desapontamento por não alcançar resultados na educação; tensão entre aquilo que lhes são imposto e aquilo que acreditam estar certo, já que muitas não cumprem as regras da organização escolar; a ausência de consenso, entre outras. As teorias utilizadas para o estudo das tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva e perspectiva de cultura organizacional na escola de tempo integral Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Rodesindo Pavan se assemelham e se completam para a compreensão do contexto organizacional escolhido.

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

1 INTRODUÇÃO

O Brasil está vivendo um momento virtuoso da educação pública brasileira. Por meio da implantação de alguns programas educacionais, o governo brasileiro busca garantir uma educação de melhor qualidade e atender, desta forma, os direitos e os anseios da população brasileira, além do que, contribuir para o desenvolvimento e diminuição das desigualdades sociais do país.

Dentre outras iniciativas, destaca-se o Programa Mais Educação que foi instituído pelo Governo Federal por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e pelo Decreto 7.083 de 27/01/2010, e tem o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007). A oferta atende, prioritariamente, escolas públicas de ensino fundamental da rede estadual e municipal que possuem baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (SEB/MEC, 2011).

A educação integral é uma forma de se “repensar a escola pública brasileira em seus limites históricos e pedagógicos” (MOLL, 2012, p. 19) e constitui um “compromisso coletivo” em que todos devem estar na mesma sintonia para garantir seu funcionamento. Tudo é transformado quando a escola adere à educação integral como forma de educar a população. O tempo de permanência dos alunos, por exemplo, que na educação tradicional é apenas um turno de quatro horas diárias, na educação integral aumenta para sete horas diárias, que são divididas em turno e contraturno (MOLL, 2012).

Essa maior permanência dos alunos na organização escolar reflete em toda a estrutura da escola, no sentido de se deve repensar o tamanho dos espaços físicos lá existentes, a jornada de trabalho dos professores e também de outros profissionais que dela fazem parte, há ainda investimentos financeiros diferenciados a serem feitos para que os processos de mudança sejam realizados com sucesso, além de outros elementos. As mudanças implicam na “(re) construção e o reordenamento material e simbólico” do “*modus operandi*” da organização escolar (MOLL, 2012, p. 28).

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

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

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

Todos esses aspectos podem provocar estranhamentos e “também surpresas diante da riqueza das diferentes trajetórias pessoais e formativas” (TITTON; PACHECO, 2012, p. 152). Percebe-se assim, que o projeto coletivo da operacionalização da educação integral nas escolas no Brasil pode causar as mais variadas tensões dentro de sua organização, que podem ser “institucionais, docentes, teóricas, epistemológicas, políticas, sociais e culturais” (TITTON; PACHECO, 2012, p. 154).

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

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

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

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

Neste contexto a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender quais são e como ocorrem as tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva, considerando-se como base, por um lado, as características dos principais enclaves da teoria da delimitação de sistemas sociais de Guerreiro Ramos (1981) (Economia, Isonomia e Fenonomia) e, por outro, as características das três perspectivas de cultura organizacional (Integradora, Diferenciadora e Fragmentadora), em que se destacam autores como Meyerson e Martin (1987), Frost *et al.*, (1991), numa escola que se destaca pelo objetivo de obter a educação integral.

Para atingir este objetivo, foi realizado um estudo de caso no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) de Balneário Camboriú no Estado de Santa Catarina por ser nesta escola que os alunos permanecem por 9 horas diárias e também por esta ser a única escola municipal neste formato na cidade. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, de documentos e também pela observação direta. Foi adotada, para a interpretação dos dados coletados, a metodologia reflexiva de Alvesson e Sköldbberg (2009) que propõe quatro níveis de interpretação.

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

O estudo justifica-se empiricamente pela necessidade de um melhor entendimento de sua complexidade e funcionamento, uma vez que escola constitui uma entidade de grande relevância para o desenvolvimento humano e social.

Já a contribuição teórica está na combinação de duas teorias importantes que se assemelham e se complementam para a compreensão das organizações ainda não realizada nos estudos de Administração sobre Guerreiro Ramos: sistemas sociais de Guerreiro Ramos e cultura organizacional, além de auxiliar na construção do campo de estudo baseado nas racionalidades instrumental e substantiva e como ocorrem a tensão entre elas nas organizações.

O estudo é apresentado em seções além da presente introdução, quais sejam: referencial teórico, seguida dos aspectos metodológicos, da análise dos resultados e das considerações finais da pesquisa.

2 REVISÃO DA LITERATURA

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

2.1 RACIONALIDADES INSTRUMENTAL E SUBSTANTIVA E SUAS TENSÕES

Influenciado por filósofos da modernidade, Guerreiro Ramos (1981) traz em seu livro “A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações” dois tipos de racionalidades: a instrumental e a substantiva, sendo a primeira, para ele, a predominante na perspectiva moderna de razão e a segunda uma porção “esquecida” que ele tenta recuperar com sua proposta de “*teoria substantiva da vida humana associada*”.

A racionalidade instrumental é aquela que busca o “sucesso individual desprendido da ética, apenas pautado no cálculo utilitário e no êxito econômico”, diferentemente da substantiva, em que a ética é a prepondera sobre a vida social (SERVA, 1997, p. 19).

Para Serva (1997) os elementos constitutivos da racionalidade substantiva são: autorrealização, entendimento, julgamento ético, autenticidade, valores emancipatórios e autonomia enquanto da racionalidade instrumental são: cálculo, fins, maximização dos recursos, êxito, resultados, desempenho, utilidade, rentabilidade e estratégia interpessoal.

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

Ambas racionalidades também coexistem no campo administrativo e são cuidadosamente relacionadas por Guerreiro Ramos à ‘ética da responsabilidade’ e à ‘ética da convicção’, termos conceituados por Max Weber, sendo a primeira relacionada a fins e a segunda a valores (GUERREIRO RAMOS, 1983). Para que uma organização continue funcionando em modos normais de produtividade e eficácia, é recomendado que essas duas éticas estejam em equilíbrio e, para isso, é preciso um mínimo de consenso social (GUERREIRO RAMOS, 1983).

Tendo o exposto inicia-se a contemplação das características que tomarei como base para analisar tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva dentro da organização escolar.

2.2 DELIMITAÇÃO DE SISTEMAS SOCIAIS DE GUERREIRO RAMOS

O livro de Guerreiro Ramos (1981) trouxe grande relevância para a ciência das organizações uma vez que apresenta uma nova perspectiva de análise da sociedade, diferente daquela centrada no mercado, que, em sua visão, vêm dominando as empresas privadas e a administração pública.

O princípio dominante do mercado, para Guerreiro Ramos (1981, p. XI), está aplicado a todas as atividades da sociedade, mas, na visão do autor, tal princípio é reducionista, com limitada utilidade funcional, e sua aplicação a todas as atividades “está dificultando a atualização de possíveis novos sistemas sociais, necessários à superação de dilemas básicos da nossa sociedade”. A teoria das organizações que ora se apresenta é focada num modelo unidimensional de análise e planejamento de sistemas sociais, pois “considera o mercado como a principal categoria para a ordenação dos negócios pessoais e sociais” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 140).

Entretanto, para Guerreiro Ramos (1981), há lugares onde as pessoas podem se atualizar como seres humanos, podem ser criativas, ter escolhas pessoais e relacionamentos interpessoais, sem orientar suas ações apenas baseadas na racionalidade instrumental. O autor,

desta forma, define alguns enclaves, por meio de um modelo de sistemas sociais denominado “Paradigma Paraeconômico”. Os enclaves são: Anomia e Motim; Economia; Isonomia; Fenonomia e Isolado, sendo a Economia, Isonomia e Fenonomia os principais. O paradigma é representado na figura 1:

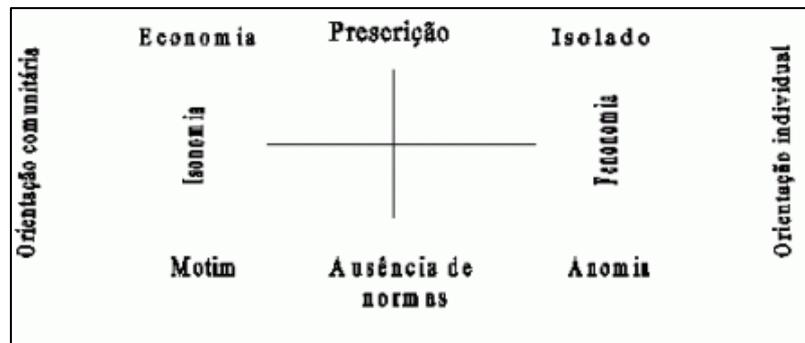


Figura 1: Paradigma Paraeconômico
 Fonte: Guerreiro Ramos (1981, p. 141).

A **Anomia** refere-se “à condição em que os indivíduos subsistem na orla do sistema social”. Anomia é uma situação em que “a vida pessoal e social desaparece” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p, 146). **Motim** por sua vez é “a referência de coletividades desprovidas de normas, cujos membros falta o senso de ordem social”. São exemplos: “criminosos, viciados em drogas, ébrios e mendigos, ou indigentes e os mentalmente defeituosos” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p, 147).

A **Economia** por sua vez, considerada como um dos enclaves mais importantes do paradigma paraeconômico, representa o paradigma dominante de mercado que vê no lucro, no custo benefício e na produtividade, o fim em si mesmo. “Em termos gerais, uma economia é um contexto organizacional altamente ordenado, estabelecido para a produção de bens e serviços e/ou para a prestação de serviços” que tem como algumas das principais características: (a) dependência da eficiência para sua sobrevivência; (b) diferentes tamanhos e complexidades em relação ao número de funcionários e diversidade de atividades que opera; (c) “seus membros são detentores de empregos e são avaliados, sobretudo, nessa qualidade”; (d) a manutenção dos funcionários depende somente de suas qualificações profissionais e (e) a informação é passada de forma irregular entre os membros da organização (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 147-148). Eficiência, lucro, efetividade, competitividade e troca são, entre outras, as palavras de ordem desse enclave da sociedade, que resume e “exerce um impacto desfigurador sobre a vida humana associada” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 1). Nas economias não há espaço para a atualização humana tampouco existem relacionamentos interpessoais (muito devido ao tamanho com grandes dimensões) sem estarem limitados às formas burocráticas entre seus membros, eles apenas cumprem ordens (GUERREIRO RAMOS, 1981).

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

(GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 150). Neste contexto, as tomadas de decisões e o estabelecimento de diretrizes são totalmente amplos e, entre gerência e subordinados, não há nenhuma diferenciação. Por serem de menores proporções, os espaços isonômicos tornam-se socioaproximadores, o que faz com que as pessoas convivam mais. Na isonomia há convivência entre seus membros, por isso o tempo é chamado de tempo convival. Nesse tempo as pessoas relaxam, conseguem interagir sem fachadas, expressar-se com autenticidade, confiar no outro do grupo (GUERREIRO RAMOS, 1981). São ambientes isonômicos: “associações de pais e professores, de estudantes e minorias, comunidades urbanas, empresas de propriedade dos trabalhadores, algumas associações artísticas e religiosas, [...] onde “as pessoas buscam estilos de vida que transcendem os padrões normativos que dominam a sociedade como um todo” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 151).

A **Fenonomia** é um sistema social de “caráter esporádico ou mais ou menos estável, iniciado e dirigido por um indivíduo, ou por um pequeno grupo, que permite, a seus membros, o máximo de opção pessoal e um mínimo de subordinação a prescrições operacionais formais”. É um espaço onde as pessoas podem liberar sua criatividade, escolhida pelo indivíduo com plena autonomia. Neste sistema, as tarefas são automotivadas e as pessoas fazem aquilo que consideram relevantes (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 152). As atividades incluem cozinhar, cuidar de jardins, limpar, cultivar hortas com verduras, consertar coisas em geral, por exemplo, que são exercidas sem remuneração e não visam lucro e, uma vez que seus produtos não são transferíveis para o mercado, são ignorados pelas estatísticas.

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

O quadro 1 mostra as principais diferenças encontradas entre os principais enclaves (Economia, Isonomia e Fenonomia) de Guerreiro Ramos (1981).

Quadro 1: Características dos enclaves principais.

CATEGORIAS	ECONOMIA	ISONOMIA	FENONOMIA
1. Tipos de organizações	Mercado - Monopólios, Firms competidoras, organizações de fins não-lucrativos e agências	Cooperativas / coletivas	Artesãos
2. Racionalidade	Instrumental	Substantiva	Substantiva
3. Atualização Humana	Mínima	Média	Máxima
4. Prescrição de normas	Máxima	Mínimas	Mínimas
5. Visão dos Indivíduos	Passivos - Detentores de emprego	Ativos - Atividade como Vocação	Ativos - Atividade como Vocação
6. Alocação de mão-de-obra e de recursos	<i>Two-way</i> – troca	<i>One-way e Two way</i>	<i>One-way e Two way</i>
7. Participação na gerencia e tomada de decisões	Hierárquica	Não Hierárquica	Não Hierárquica
8. Relacionamentos interpessoais	Hierárquico	Não Hierárquico	Não Hierárquico

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

Para melhor caracterização dos sistemas sociais o autor mostra, por meio da Lei dos requisitos adequados, como cada enclave social é planejado. Os requisitos são: tecnologia, tamanho, cognição, espaço e tempo. O quadro 2 apresenta em resumo as características de cada enclave e seus respectivos requisitos:

Quadro 2: Lei dos requisitos adequados

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

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

Apresenta-se a seguir as perspectivas da cultura organizacional e suas características.

2.3 PERSPECTIVAS DA CULTURA ORGANIZACIONAL

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

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

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

De forma contrária, na **perspectiva da diferenciação** o consenso, a homogeneidade, a harmonia e as consistências foram então substituídos pela diferenciação e pelos conflitos existentes nas organizações (MARTIN, 1992; MARTIN *et al.*, 2004; TORRES, 2008b). Segundo Meyerson e Martin (1987), a organização, desse ponto de vista, é formada por uma coleção de valores e manifestações de cultura que podem ser interpretadas de formas diferentes, caracterizando, assim, uma inconsistência dentro da organização (MARTIN, 1992). O foco dessa perspectiva é nos subgrupos existentes na organização em detrimento da parte gerencial, que é foco da perspectiva integradora (MARTIN, 1992). São essas subculturas que fazem a segmentação cultural da organização (TORRES, 2008b).

Na **perspectiva fragmentadora**, a ambiguidade é a palavra-chave (MEYERSON; MARTIN, 1987). Aqui, os consensos não são vistos nem na organização como um todo, nem nas subculturas, pelo contrário, na perspectiva fragmentadora preocupações sobre assuntos diversos que surgem temporariamente se aglutinam em opiniões divergentes e não partilham nem acordo nem desacordo (MARTIN, 1992). Nessa abordagem cultural, parece prevalecer “uma multiplicidade de crenças, valores e significados dados pelos atores às experiências vividas, sem que se denote, em contexto algum, a consolidação de uniformidades de condutas ou de atitudes dos grupos estruturadores da organização” (TORRES, 2008b, p. 50).

Apresenta-se a seguir, a proposta da educação integral.

2.4 EDUCAÇÃO INTEGRAL

O conceito de educação integral pode ser definido partindo-se do ditado “Para educar uma criança é preciso educar uma aldeia inteira”. Isso porque, “para educar um indivíduo é preciso envolver e articular diversos outros indivíduos, tempos e espaços” (CENTRO, 2013).

A educação, como formação integral, tem uma perspectiva humanística que implica em “compreender e dar significado ao processo educativo, como condição para ampliar as possibilidades de desenvolvimento humano”, e “envolve formar e informar, o tempo todo, rumo a ações transformadoras” (SEB/MEC, 2011, p. 26). É por “definição integral à medida que deve atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano [...]” (CENTRO, 2013).

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

São sete pressupostos da educação integral: 1. O direito a uma educação de qualidade é a peça chave para a ampliação e a garantia dos demais direitos humanos e sociais; 2. A educação não se esgota no espaço físico da escola, nem no tempo de 4 ou 7 horas ou mais. Há promoção de articulações e convivências entre programas e serviços públicos, entre organizações governamentais e não-governamentais, entre espaços escolares e não-escolares; 3. A escola faz parte de uma rede de espaços institucionais e não institucionais que possibilitam a crianças, jovens e adultos compreender a sociedade em que vivem, construir juízos de valor, saberes, formas de estar no mundo e desenvolver integralmente sua humanidade; 4. Organizações e instituições da cidade precisam fortalecer a compreensão de que também são espaços educadores; diferentes atores sociais podem agir como agentes educativos; 5. A escola precisa fortalecer a compreensão de que não é o único espaço educador da cidade; qualquer outra organização ou instituição pode colaborar com a Educação Integral; 6. Ficar mais tempo na escola não é necessariamente sinônimo de Educação Integral; passar mais tempo em aprendizagens significativas, sim; 7. A escola tem posição estratégica entre os espaços educativos da cidade, como local onde todos os demais espaços públicos podem ser ressignificados e todos os demais projetos podem ser articulados, construindo-se um Projeto Político Pedagógico que contemple princípios, ações compartilhadas e intersetoriais, na direção de uma Educação Integral (SEC/MEC, 2001, p. 39).

Falar de educação integral no Brasil não é possível sem mencionar nomes como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, dois grandes educadores brasileiros “que marcaram profundamente a história da educação” e que tinham um objetivo em comum: “o direito à educação de qualidade para todos” (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 72) sendo este último o fundador do primeiro CIEP (Centro Integrado de Educação Pública) na cidade do Rio de Janeiro em 1985 (CAVALIERE; COELHO, 2003).

Idealizados para implantar uma experiência de educação integral no Brasil, os CIEPS procuram atender as necessidades e interesses das crianças das classes populares do país. O objetivo, quando da sua criação, “era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas [...]” (MENEZES; SANTOS, 2014).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como procedimento para a realização desta pesquisa, adotou-se o estudo de caso qualitativo (YIN, 2001) no Centro Integrado de Educação Pública Rodesindo Pavan (CIEP), uma escola municipal da rede pública de Ensino de Balneário Camboriú em Santa Catarina. A escolha se deu por ser esta uma escola diferenciada, com alto índice de IDEB e por ser a primeira e única no município com tal formato de educação integral.

A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semi-estruturadas individuais, análise documental e observação direta (YIN, 2001).

Foram entrevistadas 18 pessoas, cujos cargos são: Gestor (1); Técnico Pedagógico onde se incluem Orientador Educacional (1), Supervisor Escolar (1) ou Assessor Pedagógico (2) e Administrador Escolar (1); Técnico Administrativo composto pelo (a) secretário (1) (a) e assistente administrativo e Corpo Docente – Regulares e Multimeios (11).

As entrevistas duraram em média 45 minutos e foram feitas com base em um roteiro semi-estruturado que serviu como um “guia de tópicos” e, portanto, não rígido (GODOY, 2006), o que permitiu os entrevistados se expressarem de maneira mais livre e impessoal.

Com autorização de algumas professoras e funcionárias, as entrevistas foram ainda gravadas e transcritas para que trechos fossem utilizados na análise dos dados.

A observação no CIEP foi feita no período de Agosto de 2014 a Dezembro de 2014. As visitas aconteceram todas as segundas, terças e quintas feiras no período vespertino. Em alguns dias fui até a escola no horário da manhã, para que pudesse verificar se havia outras atividades realizadas naquele período. Neste tempo passado na escola foi possível observar todo seu funcionamento e comportamento de todos os que ali trabalham e estudam, além de estabelecer relações de amizade tanto com os professores quanto com os alunos pois participei de momentos únicos e importantes que me forneceram dados essenciais para o alcance dos objetivos do estudo como atividades pedagógicas, interações na sala dos professores e da supervisora escolar, aulas com alunos, além de também auxiliar no refeitório nos horários de lanche, entre outros.

Quanto aos documentos que foram utilizados para a coleta de dados da pesquisa, o projeto político pedagógico (PPP) de 2014 do CIEP configura-se no documento principal, que forneceu mais informações sobre o que a escola é e como foi construída. Como afirma Teixeira (2002, p. 95) “o projeto político pedagógico da escola [...] constitui um dos mais valiosos instrumentos de construção da identidade e da cultura da organização escolar”. Além do Projeto Político Pedagógico foram utilizados documentos internos da escola como relatórios, avisos colocados no mural da sala dos professores, quadros de horários e uma carta escrita pelos professores como forma de reivindicação da mudança ocorrida no segundo semestre de 2014, que mostra um relato da dinâmica da escola e a situação em que ela se encontrava no momento.

Os dados foram coletados e analisados com base nas categorias de análise extraídas das teorias abordadas cujo quadro analítico relacionando-as encontra-se no quadro 3:

Quadro 3: Categorias de análise

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

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

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

Verifiquei, a partir dessas categorias previamente estabelecidas, as tensões existentes entre as racionalidades instrumental e substantiva dentro da organização escolar de educação integral como ilustra o quadro 4 abaixo:

Quadro 4: Tensão entre racionalidade instrumental e substantiva

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

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

Para melhor visualização e compreensão do objetivo da presente pesquisa, desenvolvi um elemento gráfico, representado na figura 2, que mostra como as tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva foram analisadas na organização por meio da complementariedade das características, tanto dos enclaves propostos por Guerreiro Ramos quanto das características das perspectivas de cultura organizacional.

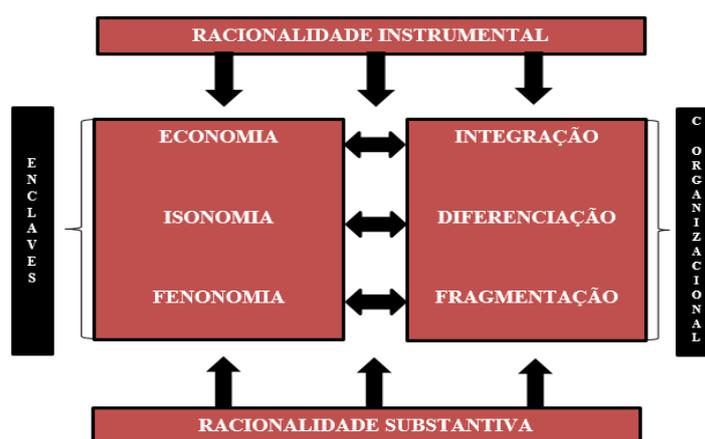


Figura 2: Enclaves sociais, Cultura organizacional e Tensão entre as racionalidades.

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

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

As economias possuem como características a hierarquia, a ordem, as regras a serem seguidas, o controle, entre outras, que podem ser encontradas também em organizações que possuem uma cultura organizacional mais integradora, pois nessas organizações há sempre o consenso, a cultura é uma forma de controle, as regras são claras e devem ser seguidas sem que haja contestações ou ambiguidades. Nesses espaços a racionalidade predominante é a instrumental.

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

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

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

Para a interpretação dos dados foi adotada a metodologia reflexiva proposta por Mats Alvesson and Kaj Sköldbberg (2009) que propõem uma reflexão 4 níveis: contato com o material empírico, consciência do ato interpretativo, clarificação dos contextos político-ideológicos e o manuseio da questão de representação e autoridade.

Villard (2005, p. 157) resume de forma clara os quatro níveis. Segundo ela, o **primeiro nível** inclui a interpretação na geração dos dados empíricos, no **segundo nível** se faz a interpretação teórica da interpretação empírica do primeiro nível, no **terceiro nível** é feita uma interpretação crítica dos pressupostos das teorias usadas no nível dois e no **quarto nível** o pesquisador interpreta a interpretação crítica e reflete sobre todos os níveis verticalmente.

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

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

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O presente capítulo apresenta a descrição e análise dos dados coletados feita de acordo com o proposto pela metodologia de Alvesson e Sköldbberg (2009).

4.1 APRESENTAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESTUDADA

O CIEP – Centro Integrado de Educação Pública Rodesindo Pavan, mantido pelo Poder Público Municipal e integrado à Rede Municipal de Ensino, foi inaugurado no dia 20 de julho de 1991, sob decreto nº 2145/91. A Escola de tempo integral foi instituída em resposta ao momento socioeconômico e político para poder compensar as desigualdades sociais. Assim, na inauguração dos CIEPs “foi dado ênfase à criação de condições para que o aluno permanecesse na escola” (PPP, 2014, p. 15).

No CIEP, as crianças são atendidas em período integral das 7:45 horas às 16:45 horas, recebendo alimentação, cuidados preventivos na área da saúde, desenvolvimento físico, social e intelectual (PPP, 2014). O tempo na escola é dividido em turno e contraturno, onde pode ser passado o conteúdo do ensino regular no turno da manhã ou da tarde. Além das disciplinas curriculares previstas para este nível de ensino, os alunos recebem, ainda, aulas semanais de leitura e Ética e Cidadania.

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

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

4.1.1 A MUDANÇA OCORRIDA EM AGOSTO DE 2014

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

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

Contudo, em maio de 2014 o conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), devido às denúncias, contestou tal sistema e fez alguns questionamentos sobre o quadro de professores, como explica a gestora: “No entendimento deles, se o professor era contratado 40 horas ele tem que reger uma turma 40 horas e não 20 sendo regente e as outras 20 sendo monitor” (E2).

De acordo com o documento enviado à escola, os questionamentos referiam-se a quatro aspectos: “excesso de professores regentes; excesso de professores nas salas de multimeios (sala visomotor com carga horária a mais de 60 horas); excesso de orientadoras educacionais para a quantidade de alunos, e por último, coordenação do Mais Educação” (CARTA, 2014).

Todos os questionamentos foram respondidos ao FUNDEB que aceitou apenas a justificativa sobre os quatro últimos itens, isto é, o conselho não aceitou as explicações referentes aos professores regentes e, por isso, a forma de atendimento aos alunos teve que ser

alterada a partir de Agosto de 2014. Juntamente com a negação desse item, o conselho apresentou ao CIEP um novo quadro de regentes e divulgou os nomes dos professores que seriam encaminhados para outras escolas devido ao enxugamento no quadro de funcionários.

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

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

Para Santos e Vieira (2012, p. 338), educar na perspectiva integral vai muito além da ampliação do tempo e do espaço da unidade escolar. A educação integral consiste na necessidade de educar para ler, para escrever, para calcular, interpretar, produzir textos e poemas e muito mais do que isso, ou seja, “a educação em sua integralidade visa ao ensino e à aprendizagem, ao olhar e ao cuidar do outro, visa à proteção e à emoção, respeito às diversidades; traduz a cultura da paz”. De acordo com as professoras do CIEP tudo isso era apenas possível da forma como a escola funcionava anteriormente. Ao ser perguntada sobre o que achou de todo o ocorrido, a entrevistada 9 comenta: “Está bem difícil assim, [...] o principal da nossa escola não existe mais, para mim está basicamente quase um depósito de aluno” (E9).

Se formos analisar através de um segundo nível de interpretação segundo Alvesson e Sköldberg (2009), percebe-se que a escola, da forma que se encontra hoje, vista do ponto de vista das entrevistas e da observação após a mudança de Agosto, está em *tensão* entre as racionalidades instrumental e substantiva. Isso porque a eficiência, recursos financeiros e produtividade, características da *racionalidade instrumental* coexistem e estão em conflito com a atualização humana dos professores e a ação social da escola que é a educação integral, características da *racionalidade substantiva*. No entanto, nota-se uma predominância da racionalidade instrumental que se sobrepõe à racionalidade substantiva, já que de acordo com todos os depoimentos, mesmo que a educação tenha sido prejudicada, a diminuição de recursos para ter mais eficiência financeira prevaleceu. Essa constatação faz com que a escola tenha mais características de uma *economia*, já que aparenta estar mais centrada no mercado, do que de *isonomias* ou *fenonomias* (GUERREIRO RAMOS, 1981).

Analisando através de um terceiro nível de interpretação de Alvesson e Sköldberg (2009), pode-se refletir que contextos diferenciados devem ser olhados de maneira diferenciada. A escola de educação integral está sendo vista e tratada igualmente a uma escola de turno único e isso deve ser reconsiderado. Para Giolo (2012, p. 102), “a escola integral exige professor de tempo integral. O professor que ministra as aulas em um turno precisa acompanhar ou, ao menos, orientar as atividades do outro” para que os conteúdos sejam complementares. Nessa questão, a teoria dos enclaves sociais de Guerreiro Ramos (1981) e as racionalidades podem explicar a tensão em que se encontram tais indivíduos, entre seus valores como prezar pelo bem pela educação (*racionalidade substantiva*) e a sobrevivência financeira juntamente com a conformidade do indivíduo à sociedade centrada no mercado (*racionalidade instrumental*).

4.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO POR CATEGORIA

4.2.1 ATUALIZAÇÃO HUMANA (AUTORREALIZAÇÃO)

Utilizando o primeiro nível de análise de Alvesson e Sköldberg (2009), é possível evidenciar que, de modo geral, a satisfação em relação ao trabalho na escola é maior do que a insatisfação, pois o fato de ensinar, fazer o bem social e estar em contato com alunos se mostrou predominantemente autograticificante para todos.

Entretanto, foi possível constatar que as professoras e funcionárias vivem numa grande tensão dentro do CIEP. Isso porque a grande maioria das entrevistadas me relatou amarem a profissão em que estão, gostarem muito do que fazem e se realizarem por estarem na profissão que escolheram. Contudo, também confessaram enfrentarem certos problemas e reclamaram quanto às tarefas pesadas a que são submetidas, às regras impostas a elas, à baixa remuneração, à falta de participação na gestão, aos alunos indisciplinados, ao clima organizacional, aos baixos salários, às fofocas, ao fator político-partidário, entre outros.

Alguns trechos das entrevistas explicitam a autorrealização das entrevistadas: “Eu amo isso aqui de paixão” (E13); “Amo o que eu faço, adoro essas coisas administrativas e dou muito bem” (E14) e “Consigo me realizar aqui sim, gosto muito do que eu faço [...]” (E5).

Em outros trechos, evidencia-se os pontos de tensão: “Eu me realizo sim, sou muito feliz na atividade que estou desenvolvendo, [...]. É cansativo, é muita pressão de todos os lados, a gente é observada o tempo todo” (E2) e “Às vezes eu fico pensando até que ponto vale a pena, porque tu te dedicas, faz aquilo que gosta e de repente não tem o reconhecimento, o retorno financeiro” (E3).

Analisando teoricamente, de acordo o segundo nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), Guerreiro Ramos (1981) afirma ser essa tensão inerente a existência humana. É possível notar que há muitas pressões impostas à entrevistada, mas que, apesar de tudo isso, ela ainda consegue suportar a tensão entre a racionalidade formal e a substancial, sem se render às exigências da primeira (GUERREIRO RAMOS, 1981). Isto é, o foco dela é o social e a educação integral que a faz sentir-se realizada, e as pressões e problemas não afetam seu objetivo maior de contribuir para uma sociedade melhor.

Recorrendo ainda ao segundo nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), é plausível relacionar tais características com às *economias*, já que são nesses contextos organizacionais, altamente ordenados, que tais aspectos prevalecem (GUERREIRO RAMOS, 1981). Todavia, uma vez que existe também, no mesmo contexto, traços de atualização humana, é passível também de associação com as *isonomias* e as *fenonomias* já que em ambas os indivíduos têm espaço para a autorrealização (GUERREIRO RAMOS, 1981).

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

Foram muitos os problemas relatados e também presenciados dentro da escola, o que se torna duvidoso imaginar que elas consigam concretizar todo seu potencial sem estarem em tensão. O que percebo é que existem fatores internos e externos incontroláveis que as deixam frustradas por não conseguirem chegar ao objetivo maior, que é a educação de qualidade, levando-as, desta forma, a tensão.

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

4.2.2 INDIVÍDUOS

A partir de uma interpretação de primeiro nível de Alvesson e Sköldbberg (2009), pude concluir que a maioria das pessoas entrevistadas e até as não entrevistadas da escola têm realmente *vocação* para o que fazem, e não estão na escola apenas porque precisam de recompensa financeira como as pessoas denominadas por Guerreiro Ramos (1981) de *detentoras de emprego*. Neste ponto, num segundo nível de interpretação, há uma forte característica das *isonomias*, onde “as pessoas se ocupam, não labutam” e sua recompensa básica está na realização dos objetivos intrínsecos daquilo que fazem, não na renda eventualmente auferida por sua atividade” (p. 150).

Seguindo a mesma lógica outra entrevistada declara: “[...] Eu acho que a professora é muito doação, muito ser humano, [...] eu acredito muito na humanização, no amor mesmo, no carinho [...]. Eu gostaria de ganhar mais? Sim, gostaria, mas é assim que é. Eu já me realizo mais na relação humana” (E4). Durante as entrevistas todos contaram um pouco sobre sua história de vida e constatou-se que a grande maioria escolheu estar na escola, escolheu ser professora e estar nesse ambiente escolar.

Utilizando-me do segundo nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), pode-se dizer que as pessoas que ali trabalham “são agentes capazes de manobrar, no mundo organizacionalmente planejado, de modo a servirem aos objetivos desse mundo com reservas e restrições mentais, sempre deixando algum espaço para satisfação de seu projeto pessoal de vida (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 99)”.

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

Entretanto, também faço a reflexão sobre a *tensão* que encontram essas pessoas, tensão por terem escolhido a profissão para a qual têm vocação e para a qual se prepararam e, na prática, se depararam com tantas adversidades que, muitas vezes, as deixam desanimadas e as fazem ter vontade de desistir. Ao mesmo fazem seu trabalho, elas têm que aceitar essas dificuldades sem muito poder fazer, pois daquele salário de todo mês é que depende sua sobrevivência econômica o que as tornam, então, meras detentoras de emprego em tensão.

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

4.2.3 PRESCRIÇÃO DE NORMAS

Desde o primeiro contato com a escola já foi possível perceber, utilizando-me do primeiro nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), que este é um ambiente onde há elevada prescrição de normas e também alto controle. Tudo se iniciou na autorização para que eu pudesse frequentar a escola durante o período da pesquisa e no primeiro dia de aula já fui instruída a utilizar um crachá de estagiária para identificação dentro da escola. Além disso, por estar participando da escola e também de algumas atividades escolares, me submeti às mesmas regras que são impostas a todos, como a proibição do uso de celular nos arredores da escola, por exemplo, que é estabelecida por lei. Quando precisava de algum documento como

o Projeto Político Pedagógico, sempre era preciso pedir autorização para a diretora para obtê-lo, pois “Nada pode passar por cima dela, tudo tem uma hierarquia” (E18).

Antes disso, as regras já começam da esfera governamental uma vez que a escola segue uma legislação específica para cada atividade desempenhada ali dentro, que constam no Projeto Político Pedagógico da escola.

Há também as regras internas tanto para alunos quanto para professores e funcionários, que são obrigados a cumpri-las desde a hora que entram até a hora em que vão para seus lares, sob pena de punições como advertências e demissões. De acordo com a supervisora escolar: “O profissional deve ser obediente, deve cumprir as regras e ele sabe disso quando passa num concurso público. Se ele não cumpre é aberto um inquérito administrativo e a diretora chama atenção. Ele sabe que o sistema público é muito hierárquico e que tem muitas regras e legislações a serem acatadas” (E18).

Os depoimentos coletados em todas as entrevistas, ainda com base na interpretação de nível 1, mostram um consenso quando o assunto é regras dentro da escola, todas disseram e enfatizaram fortemente todos os procedimentos que devem seguir, mas nem todas seguem as regras. Isso foi notado observações e confirmado após algumas entrevistas: “Aqui tem bastante regras, mas a maioria dos professores não cumpre e isso é muito chato” (E4).

Nota-se desta forma haver “uma rigorosa oposição por parte dos agentes cujo projeto pessoal consiste em resistir às tendências intrínsecas da sociedade centrada no mercado” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 155). Esse fato mostra que esses indivíduos estão em *tensão* entre aquilo que lhes são impostos e aquilo que acreditam estarem certos. Neste caso, “o indivíduo está orientado, em seu comportamento por valores, isto é, por estimações e avaliações, das quais decorre a sua concepção de mundo, e seu ideal de realização própria e social, e que consubstanciam sua ética de convicção” (GUERREIRO RAMOS, 1983, p. 43).

No terceiro nível de interpretação, começo a considerar que a ordem “aceite as normas de desempenho ou saia” parece estar mais interiorizada nos membros da unidade escolar do que a não conformidade com o que o ambiente prescreve, levando-me a concordar com Guerreiro Ramos ao lembrar que “não é por acidente que Hobbes [...] concebe o indivíduo como um seguidor de regras”, mesmo estando em tensão (p. 54).

As características encontradas levam a caracterizar a escola como uma *economia* pois através dos relatos pude ter a impressão de ser um sistema ameaçador “que dispõe de meios para compelir seus membros a aceitar as prescrições operacionais estabelecidas” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 144) no qual predomina a *racionalidade instrumental*.

4.2.4 PARTICIPAÇÃO NA GERÊNCIA E TOMADA DE DECISÕES

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

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

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

Iniciando a análise pelos *professores - direção*, com o primeiro nível de Alvesson e Sköldbberg (2009), quando perguntados sobre a participação na gerência e também nas decisões da escola houve diferentes relatos. Uns dizendo que há uma gestão democrática outros dizendo que não há participação. Percebi que a mudança ocorrida em agosto de 2014 afetou bastante a participação deles nas reuniões e decisões da escola. De acordo com a maioria, não há mais tempo para a reunião de todos os professores como ocorria antes no sistema antigo. Isso faz com que o professor fique fora de decisões importantes e que dizem respeito a eles direta ou indiretamente, levando-os a apenas acatar ordens de cima para baixo, sem poder se manifestar. Ordens que muitas vezes são colocadas no mural na sala dos professores para que todos saibam.

Alguns relatos abaixo confirmam minha conclusão de nível 1: “Havia participação antes, quando era o outro horário, o professor ficava com uma turma. Essa reunião ocorrida de 15 em 15 dias e a diretoria passava pra gente coisas sobre a escola, mas essas reuniões [...] dos especialistas, a gente não tem contato [...]” (E6).

Antes de iniciar a análise do *Professor-PPP*, vale relembrar o que esse documento de acordo com Lopes (2014, p. 1) se configura numa ferramenta de planejamento e avaliação todos que deve ser consultado a cada tomada de decisão.

Na escola, cada membro que dali participa tem uma visão diferenciada do PPP. Na minha impressão como pesquisadora e observadora, e aplicando o nível 1 de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), concluí que o PPP é um documento pouco utilizado na escola e é feito apenas como uma mera formalidade a ser cumprida por exigência legal – da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996.

A participação de todos no PPP é apenas por meio de relatórios, que são enviados à direção e ao professor de informática no final do ano para compilação: “A gente participa com relatos e experiências que você queira acrescentar” (E5).

Adentrando no segundo nível de análise de Alvesson e Sköldbberg (2009), o PPP não é um documento que deve ser feito às pressas porque precisa de planejamento e de pesquisas essenciais para retratar as reais necessidades da escola. Trata-se de um documento por meio do qual o gestor reconhece e concretiza a participação de todos na definição de metas e na implementação de ações. “Um PPP bem estruturado, a escola ganha uma identidade clara, e a equipe, segurança para tomar decisões” (LOPES, 2014, p. 2). Porém, para muitos professores o PPP “é um documento pesado que está lá disponível, mas ninguém lê” (E17).

No que se refere a participação dos *Funcionários-Direção e Funcionários-PPP*, quanto aos profissionais, que não professores, nota-se participação na tomada de decisões apenas daqueles que fazem parte da equipe diretiva. Todos os profissionais da equipe que foram entrevistados têm a mesma concepção quanto à participação, e todos dizem haver sempre consenso nas reuniões, como já exposto acima nos relatos dos próprios membros.

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

A participação *Pais-Direção ou Pais-PPP* é considerada por todos muito baixa, seja por funcionários, por professores e pela equipe diretiva. No PPP esta é insignificante.

Existe, para uma mais efetiva participação dos pais na direção da escola, a Associação de Pais e Professores (APP) que, de acordo com seu estatuto, “tem por objetivo permanente promover e desenvolver o relacionamento da escola com a família e com a comunidade, na obra comum de educação da infância e da juventude” (PPP, 2014).

Saindo de um primeiro nível e saltando para um terceiro nível de análise interpretativa de Alvesson e Sköldbberg (2009), neste momento da entrevista me questionei como seria a efetiva participação dos pais na APP. Alguns questionamentos me surgiram, tais como: Será mesmo que eles conseguem ser ouvidos e atendidos? Se dentro da associação são resolvidos assuntos

financeiros, esses pais teriam algum poder na tomada de decisão? Caso tivessem, poderíamos dizer com certeza que a APP, utilizando um segundo nível de Alvesson e Sköldbberg (2009), é um ambiente isonômico, como aquela encontrada por Guerreiro Ramos (1981, p. 151) nos Estados Unidos onde “as pessoas buscam estilos de vida que transcendem os padrões normativos que dominam a sociedade como um todo”. Utilizando-me de uma interpretação crítica de terceiro nível de Alvesson e Sköldbberg (2009), a APP parece uma organização meramente burocrática, e não democrática. O poder do escritório (daí burocracia) é visível, enquanto o poder do povo (democracia) é apenas virtual, potencial.

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

Refletindo através do nível 1 de análise, um fato marcante, que ilustra a força da esfera pública na escola, foi a mudança ocorrida em 2014. Ao mesmo tempo em que a direção, os professores, os funcionários e os pais têm algum poder de mudança e tomada de decisão na escola, quando chega alguma ordem do município, é necessário que se cumpra. Com um nível 2 de interpretação é possível dizer que neste aspecto há uma força modeladora da mente dos cidadãos desempenhada pelo mercado como uma força central (GUERREIRO RAMOS, 1981).

Com base no segundo nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), porém desta vez do todo já exposto neste tópico, pode-se dizer que, na escola, no que tange à participação no geral, há alguns traços de *isonomias*, uma vez que, pelo menos dentro da reunião dos especialistas e na APP, supostamente, nada é “estabelecido sem o pleno consentimento dos indivíduos interessados” e outros de *economias* uma vez que alguns participantes “têm influência indireta no planejamento e na execução de suas atividades” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 145-148). De acordo com Moll (2012, p. 139) a participação é importante em uma escola e “a construção da educação integral na escola de dia inteiro implica a mobilização de energias pedagógicas, disposição para um diálogo permanente entre gestores, professores, estudantes e comunidade”, mas não é o que ocorre sempre no CIEP.

Na verdade, utilizando o terceiro nível de análise de Alvesson e Sköldbberg (2009), não se pode negar que há uma tentativa de gestão democrática por parte da diretora da escola, mas há de se considerar que essa gestão democrática não ultrapassa um pequeno grupo dominante. O mesmo ocorre com a APP quando pais são convidados a participar em horários que não podem e a opinar sem terem poder algum de decisão.

Utilizando o quarto nível de análise, não posso afirmar que estou certa em todas as interpretações que fiz, uma vez que, neste quesito, muitas foram as respostas que divergiram em seus pontos de vista, além das entrevistas com os pais, que não consegui fazer. Acredito que a divergência pode ter ocorrido pelo fato de serem entrevistadas e observadas pessoas de todos os níveis hierárquicos da escola, e seria quase certo que cada uma delas defenderia suas convicções. Ou ainda, falaria apenas aquilo que eu queria escutar, com medo de represália futura por serem depoimentos gravados. Ou, visto de outra forma, falariam algo por estarem impregnadas por ideologias político-partidárias levando-as a discordar umas das outras apenas pelo fato de discordarem, sem pensar no que é melhor para a educação e para o coletivo.

4.2.5 RELACIONAMENTOS INTERPESSOAIS

Utilizando o primeiro nível de interpretação, pude observar e constatar por meio das entrevistas que, no CIEP, os relacionamentos interpessoais são hierárquicos e bastante respeitosos, mas também conflituosos. Por outro lado, também notei que existem alguns “pontos de amor, confiança, honestidade, a verdade e a autorrealização” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 129) que ocorrem entre aqueles grupos que mais têm afinidades lá dentro.

Pode-se dizer, empregando o nível 1 de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), que o relacionamento interpessoal na escola entre os *professores e a equipe diretiva* é hierárquico, entre a *equipe diretiva e equipe diretiva* é menos hierárquico, entre *professores e professores* não é hierárquico e entre *escola e esfera governamental* é muito hierárquico.

O que percebi na escola é que há uma certa distância entre os grupos pautada pela posição hierárquica que cada um possui e o relacionamento interpessoal é tanto maior quanto for a intimidade entre seus membros como confirma a fala da entrevistada 1: “A gente diz aqui no CIEP que tem a elite. A Elite é quem tá no comando, que é a direção e a parte administrativa da escola [...] então eles são a elite e nós somos a ralé”. Porém essa visão não é compartilhada por todos os membros da escola, algumas entrevistadas disseram não perceber tal divisão.

Notei ainda que ocorrem alguns conflitos por falta de entendimento entre esses grupos e até mesmo dentro dos próprios grupos, que os levam à *tensão*. Como exemplo desses conflitos é possível citar que alguns professores se afastam da sala dos professores para não se envolver em fofocas e confusões. Há também participantes da equipe diretiva que criticam os próprios membros por pensarem de forma diversa, mostrando a intolerância à ambiguidade. Guerreiro Ramos (1981, p. 129) afirma que “há pouca tolerância para a ambiguidade na interação social instrumental, enquanto a tolerância é grande para a ambiguidade, na interação simbólica”.

Dentro do grupo dos professores, pude notar uma liberdade de expressão muito maior do que quando se trata de algum professor com a direção. Dentro da sala dos professores a comunicação fluía sem repressões operacionais formais, o que já não ocorria quando a palavra era dirigida a algum membro da equipe diretiva.

Já no grupo da equipe diretiva, a comunicação e o fluxo de experiências vividas era muito maior do que da equipe diretiva para com os professores. Isso pode ser devido ao fato de seus membros estarem em contato uma vez na semana (terças-feiras) para a reunião da equipe. De acordo com a entrevistada 7, há entre eles uma questão de respeito pois não se deve esquecer quem é o gestor e quem é o subordinado. “Somente na questão do respeito que eu vejo a questão de hierarquia, não na tomada de decisões” (E7).

Quanto a esfera governamental e a escola, todos concordaram ter uma hierarquia bastante rígida pois o que é decidido por eles a escola como um todo tem que acatar. A entrevistada 1 e 5 expressam seus sentimentos em relação ao assunto: “Amo trabalhar aqui, só não permaneceria na escola [...] por causa dessa hierarquia que você tem que bater continência, entendeu?” (E1); “As regras são impostas e mesmo não concordando vou seguir a regra [...], motivada, assumindo o apoio pedagógico da melhor forma possível, embora não tenha sido aquilo que eu desejasse pra mim por acreditar na metodologia do CIEP que era antes da mudança” (E5).

Percebe-se, nas falas acima, que existe uma *tensão* entre as racionalidades instrumental e substantiva das entrevistadas. Por um lado, não aceitam aquilo que lhes foi imposto, todavia, tentam continuar o trabalho da melhor forma possível, aumentando sua despersonalização como indivíduo (GUERREIRO RAMOS, 1981).

A escola oferece portanto traços de sistemas sociais como a *economia* e a *isonomia*. A primeira porque, de acordo com Guerreiro Ramos (1981, p. 129) e refletindo em nível 2 da metodologia reflexiva de Alvesson e Sköldbberg (2009), nos sistemas racionais e funcionais [...] “as comunicações entre os indivíduos não se fundamentam no livre fluxo de experiência direta da realidade, mas classificam-se sob um conjunto de regras técnicas e de procedimento” e a segunda porque nela todos os indivíduos são iguais, pelo menos nos grupos mencionados. Nesse caso, ressalta-se *tensão* entre racionalidades com a predominância da *racionalidade instrumental* sobre a *racionalidade substantiva*.

4.2.6 LEI DOS REQUISITOS ADEQUADOS – Tecnologia; Tamanho; Cognição – Interesse dominante; Espaço e Tempo.

Por meio da coleta de dados, consegui identificar, utilizando-me do primeiro nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), pontos de cada requisito mencionado por Guerreiro Ramos (1981) e, no que tange a esta categoria de análise, no geral, a *racionalidade instrumental* é dominante em relação à *racionalidade substantiva*, o que leva a se fazer uma conexão muito mais profunda com o conceito da *economia* do que com os outros enclaves sociais. Todavia, pontos de *tensão* também foram encontrados.

A *tecnologia*, assim como em qualquer sistema social, é parte essencial de apoio da escola estudada, pois segundo Guerreiro Ramos (1981) não existe sistema social sem uma tecnologia e, dentro do CIEP, a tecnologia propicia a consecução, em partes, de sua meta. Digo em parte pois, a tecnologia da escola não é avançada suficiente para auxiliar nas tarefas. Portanto, não pude verificar, no CIEP, uma harmonia entre a tecnologia e seus objetivos educacionais como cita Guerreiro Ramos (1981). Pelo contrário, a falta de computadores e sistemas integrados que podem auxiliar e facilitar o trabalho prejudicam e atrasam o andamento escolar.

Quanto ao *tamanho*, Guerreiro Ramos (1981, p. 159) diz que cada cenário social tem um limite mínimo e máximo para que possa atingir, eficazmente, suas metas e também conseguir de seus membros o mínimo de consenso de que necessita para a própria preservação. Adotando primeiramente um segundo nível de reflexão segundo Alvesson e Sköldbberg (2009), considera-se o CIEP um cenário amplo, cujo aspecto é comum em *economias*, pois conta com aproximadamente 80 membros. De acordo com Guerreiro Ramos (1981) cenários amplos não são muito apropriados quando o alcance do objetivo depende de intensas relações interpessoais, nesses casos os pequenos seriam os mais adequados, mas o grande tamanho também se recomenda, por ter seus próprios méritos. Voltando ao primeiro nível, não posso considerar que há intensas relações interpessoais entre os membros do CIEP, pois notei que a grande estrutura da organização escolar conduz a falsas relações interpessoais e ao seu declínio, já que muitos se separam em grupos e fazem divisões entre si.

O *sistema cognitivo*, identificado na escola é misto. Analisando agora por um segundo nível, Guerreiro Ramos (1981, p. 161) esclarece que se pode encontrar vários sistemas cognitivos simultaneamente num único cenário social existindo, contudo, a predominância de um ou de outro. Um exemplo dado pelo autor são as instituições educacionais, que se enquadra no caso estudado, “em que a informação pessoal e o fomento do bem, na sociedade, se revestem de fundamental importância”. No CIEP predomina o sistema *cognitivo funcional*, típico de *economias*, pois o interesse dominante é o controle do ambiente. “Aqui tudo tem um controle, averiguação, aqui nada passa despercebido, nada escapa [...]” (E7).

Empregando um terceiro nível de análise de Alvesson e Sköldbberg (2009), posso refletir que controle faz parte da sociedade em que vivemos, e se faz importante para a certificação de que regras estão sendo cumpridas, dentro da escola, não só o controle da diretora sobre os membros da escola, ou dos professores para com os alunos, mas também do governo, da Secretaria de Educação para com a escola como um todo, tendo em vista a execução do plano traçado para a educação integral desde Darcy Ribeiro. O que quero expressar, utilizando ainda um terceiro nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), é que me parece que o controle existe sobre aquilo que aparenta ser de mais interesse de uns ou de outros (*racionalidade instrumental*), e a educação integral que deveria ser a prioridade, acaba sendo ocultada (*racionalidade substantiva*), levando a escola a encontrar aí um ponto de *tensão*.

O *espaço*, de acordo com Guerreiro Ramos (1981, p. 162-163), “afeta e, em certa medida, chega a moldar a vida das pessoas [...] e pode ser um fator que facilite ou que iniba a descarga de tensões, assim como um determinador de estresse” além de poder ser ainda um “fator de deformação humana” (p. 164). O CIEP, não mais consegue atender as necessidades de uma educação integral da contemporaneidade como afirmam os entrevistados: “Os espaços realmente precisariam de adaptações para melhorar todo o ambiente, o espaço físico aqui não se adequa a educação integral (E7).

Pelo que pude perceber, o espaço no CIEP também necessita de algumas adaptações para que pudessem haver mais relacionamentos interpessoais. Pelo que observei, me valendo do primeiro nível de análise de Alvesson e Sköldbberg (2009), há interação dos docentes na sala dos professores, onde estes e os funcionários se reúnem para fazer suas refeições e descansarem nos intervalos entre as aulas, o que se caracteriza, interpretando através do segundo nível, como um espaço *socioaproximador* (sociopetal) isto é, aquele que facilita e encoraja a convivalidade entre as pessoas (GUERREIRO RAMOS, 1981). Mas, por outro lado, mesmo este espaço tem suas limitações como identificado na fala da entrevistada 4: “Na sala dos professores a gente consegue se reunir, mas é muito pouco porque um pedaço do professor está no pátio, depois a gente troca, então todo mundo não é muito possível não” (E4).

Não obstante, refletindo com base no segundo nível de Alvesson e Sköldbberg (2009), que a escola, na visão dos professores, tem um espaço que pode ser considerado, no geral, *socioafastador*, isto é, aquele que mantém as pessoas separadas (GUERREIRO RAMOS, 1981). Isso porque, depois da mudança de 2014, de acordo com os docentes, os professores regulares não mais acompanham as crianças nas salas de multimeios e isso acabou por prejudicar também a convivalidade dos professores que aproveitavam essas aulas para interagir e trocar experiências sobre o ensino-aprendizagem dos alunos de modo a agregar o conhecimento a eles e, desta forma, oferecer uma educação de melhor qualidade.

De acordo com Hall (1966 *apud* GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 164), nenhum dos espaços é intrinsecamente bom ou mal, o que é necessário, afirma o autor, “é flexibilidade e coerência entre o plano e a função, de modo que haja uma variedade de espaços, em que as pessoas possam ser ou não envolvidas, conforme o exigam a ocasião e o estado de espírito”.

Utilizando-me do terceiro nível de análise de Alvesson e Sköldbberg (2009), interpreto ser a interação entre os professores essencial para que uma escola integral como é o CIEP ofereça uma educação de qualidade. Há a necessidade de um convívio mais próximo para que as disciplinas de contra turnos não sejam desassociadas do turno regular.

No decorrer da observação na escola e pelas entrevistas, pude constatar, por um primeiro nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), que, para cada atividade, há um *tempo* específico. No primeiro dia em que cheguei na escola a supervisora comentou: “Aqui somos muito organizados, a escola funciona como uma engrenagem e se alguma coisa sair fora do lugar compromete a escola como um todo (E18)”. E realmente, há horário para tudo e cada atividade deve ser desenvolvida no tempo imposto, pois disso depende o andamento da escola.

Com tantas atividades e compromissos durante as 9 horas em que todos passam dentro da escola, muitas entrevistadas relataram não terem tempo suficiente para descansarem e até mesmo comerem, e o processo piorou com a mudança de 2014, como relata a entrevistada 17: “Com essa mudança nosso tempo ficou escasso, as vezes eu nem almoço. Antes era 1:30 de descanso, agora é 30 minutos, que preciso as vezes descansar do que comer (E17)”.

Com um terceiro nível de análise da metodologia reflexiva de Alvesson e Sköldbberg (2009), durante o tempo que vivenciei o CIEP, muitas vezes me deparei refletindo sobre a teoria de Taylor dos tempos e movimentos. Voltando ao segundo nível, Guerreiro Ramos (1981, p. 1) afirma que a maioria dos estudos feitos sobre tempo, hoje em dia disponíveis, não transcende a concepção tayloriana que “exerce um impacto desfigurador sobre a vida humana associada”.

Conclui que na escola o tempo é *serial, linear ou sequencial*, o qual prevalece em *economias* que, desse modo, são incapazes de atender às necessidades humanas.

Refletindo a partir do quarto nível, posso considerar que as dimensões principais dos sistemas sociais analisadas nessa categoria podem servir de parâmetro para identificação do tipo de sistema que estamos vivenciando todos os dias e, com isso, fazer um planejamento para que haja um equilíbrio entre a racionalidade instrumental e substantiva.

4.2.7 CULTURA ORGANIZACIONAL (Orientação para o consenso - Relações entre manifestações de cultura - Orientação para ambiguidade)

Não seria justo dizer, a partir de uma reflexão de primeiro nível de Alvesson e Sköldbberg (2009), que a cultura organizacional da escola é integradora, ou diferenciadora ou ainda fragmentadora, uma vez que se trata de um contexto complexo, não passível de simplificação. Martin (1992) afirma ser possível analisar uma organização de uma abordagem multiperspectiva, desta forma, a escola será analisada e descrita três vezes, através de cada uma das três perspectivas de cultura organizacional, quais sejam: Perspectiva Integradora, Perspectiva Diferenciadora e Perspectiva Fragmentadora, para assim identificar e expor os consensos, dissensos e manifestações de cultura que ali coexistem.

De acordo com a *perspectiva integradora*, manifestações culturais são consistentes como os valores adotados pela organização, divergências são pequenas e uma pequena menção de ambiguidade é feita. Nessa visão cultural, consistência, consenso e clareza são evidentes (MARTIN, 1992, tradução livre).

No CIEP percebi, interpretando através do segundo nível de Alvesson e Sköldbberg (2009), que uma das prioridades da gestora escolar era o desejo de encorajar uma abordagem igualitária para as relações dos seus subordinados, típico de uma cultura integradora (MEYERSON e MARTIN, 1987; MARTIN, 1992), o que pode ser visto nas mais variadas regras internas e também externas da escola que devem ser seguidas por todos.

De acordo com a gestora, as regras internas não devem ser entendidas como algo ruim, para punir, “mas algo que venha favorecer o grupo todo, fortalecer a questão da harmonia do clima” (E2). Para Whyte (apud GUERREIRO RAMOS, 1983, p. 40), o projeto dessa harmonia é uma ideologia anti-humanista “visto que visa legitimar as pressões da sociedade e do grupo contra o indivíduo, e adestrá-lo para o conformismo”.

Na escola percebe-se ainda a tentativa de unir as pessoas para o todo, para uma visão geral da escola, como tem a equipe gestora. No conselho de classe ocorrido em agosto, todos os professores receberam uma lembrancinha com um bilhetinho que dizia: “Professor (a), obrigada por tuas ações! Precisamos do teu talento, da tua vontade, da tua alegria para continuar... Vamos juntos fazer o melhor!”. Esses valores representam o padrão de conformidade ideal idealizado para a escola e que a direção deseja passar aos seus membros (TORRESb, 2008). Para Guerreiro Ramos, (1981, p. 79) “a motivação atendida dessa maneira torna-se equivalente ao controle e à repressão da energia psíquica humana”.

Todavia, não é possível afirmar com clareza que há uma adesão por parte do grupo aos esforços de integração já que existem grupos que pensam de forma diferenciada, mostrando que as interpretações são inconsistentes (MARTIN, 2004), o que é característica de uma *perspectiva diferenciadora*. De acordo com Martin (1992), a cultura diferenciadora expõe inconsistências e vê o consenso total dentro da organização como um mito. Já Whyte (apud GUERREIRO RAMOS, 1983) salienta que seria utópico admitir que poderia haver a perfeita harmonia entre os valores do indivíduo e da organização.

Por fim, dentro de uma organização não são somente essas claras igualdades ou claras diferenças que existem. Há, ainda, ambiguidades que se tornam a essência da cultura organizacional (MARTIN, 1992). As ambiguidades são a característica principal da *perspectiva fragmentadora*. Na escola foi possível encontrar algumas ambiguidades, confusões e muitas vezes indiferenças em algumas questões do contexto escolar que não eram claras.

A começar pela questão da igualdade entre todos da organização. A diretora diz fazer uma gestão democrática mas muitos dos membros da escola acham essa gestão confusa e não entendem tal gestão. “Que tipo de gestão é essa? Se a gestão é mesmo democrática, a gestora escolar deveria estar mais presente em todos os ambientes da escola (E12)”.

Há ainda um questionamento entre os membros da escola sobre a reunião que é feita entre a equipe diretiva para a tomada de decisões, pois muitos não fazem ideia do que se passa dentro da sala da diretora da escola: “Eu não sei quanta coisa que tem pra se fazer assim também, não sei o que se passa na sala deles (E1)”. Outra situação é a ambiguidade existente em torno da mudança ocorrida em 2014. “O que nos foi passado é que era uma questão financeira, mas ninguém explicou direito não o porquê realmente teve isso, tivemos que seguir e pronto (E13)”.

É possível concluir, utilizando um segundo nível de interpretação que, mesmo tendo características de todas as culturas, a predominante é a diferenciadora, uma vez há “conflitos de interesses entre os grupos [...] diferenças de opinião” (MARTIN, 1992, p. 83, tradução livre).

Utilizando um terceiro nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), pode-se pensar ainda o entendimento que existe sobre a escola de educação integral estudada. Será que o conselho FUNDEB tem conhecimento do funcionamento de uma organização escolar diferenciada que é o CIEP? Será que além dos dissensos e confusões existentes dentro da escola para com os órgãos governamentais há também o inverso? Isto é, pode não haver um entendimento sobre o que significa educar integralmente por parte do Fundo e por outros órgãos do governo, o que compromete o alcance do objetivo social da escola integral.

É relevante ressaltar, com reflexão de quarto nível de Alvesson e Sköldbberg (2009), a importância de se analisar a cultura a partir dessas perspectivas integradora, diferenciadora e fragmentadora pois por meio delas é possível ter uma visão ampla de todo o funcionamento da escola. Com essa teoria somos capazes de olhar a escola de diferentes ângulos, entrar e sair dela, olhar de dentro para fora, de dentro para dentro e de fora para dentro e assim enxergar os mais variados consensos, dissensos, ambiguidades e conflitos que ali coexistem.

4.3 TENSÃO ENTRE RACIONALIDADE INSTRUMENTAL E SUBSTANTIVA NO CIEP RODESINDO PAVAN

Foi possível, notar no contexto estudado, características tanto da racionalidade instrumental quanto da racionalidade substantiva na escola estudada.

No CIEP, a prescrição de normas é máxima, a remuneração é baixa, há alto controle das atividades, o tempo é tratado como mercadoria e os espaços são considerados, no geral, por seus membros, socioafastadores. Todas essas características são típicas de organizações formais de sistemas econômicos, onde a cultura organizacional é integradora e a racionalidade predominante é a *instrumental*. Utilizando um segundo nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), cito Guerreiro Ramos (1981, p. 144) quando afirma que “quanto maior é o caráter econômico do trabalho, menos oportunidade de autorrealização pessoal é oferecida aos que o executam pelas respectivas prescrições operacionais”. As organizações formais não são cenários apropriados para a autoatualização das pessoas (GUERREIRO RAMOS, 1981).

Todavia, mesmo tendo todos esses aspectos econômicos, muitos de seus membros conseguem se realizar, isso porque eles gostam do que fazem e são felizes com o trabalho que exercem. Assim, seus valores substantivos se sobressaem aos aspectos instrumentais, mesmo que estes estejam em tensão. Como afirma Guerreiro Ramos (1983), as racionalidades nunca se excluem apesar de, em certos momentos, haver a intensidade maior de uma ou de outra.

Em outros casos, porém, tais aspectos econômicos impedem que os indivíduos pertencentes ao contexto escolar se realizem, levando-os muitas vezes ao conformismo por não conseguir defrontar-se com os conflitos entre suas racionalidades. Segundo Guerreiro Ramos (1981, p. 156) “a atualização dos indivíduos é bloqueada quando eles são coagidos a se ajustar a uma sociedade antecipadamente dominada pelo mercado, ou por qualquer outro tipo de enclave social”.

Essa autorrealização não é estimulada por organizações cuja cultura organizacional é integradora, a qual “reduz-se a um conjunto de símbolos, crenças, valores, mitos [...] que

representam o padrão da conformidade ideal” (TORRES, 2008b, p. 48). A realização na escola era um tanto maior antes da mudança de sistema em agosto de 2014. Como já visto, no caso dessa mudança a eficiência e a eficácia juntamente com a preocupação com recursos financeiros estão em conflito e coexistem com a ideia de educação integral dentro da organização escolar.

O fato é que neste caso a *razão instrumental* de ter uma escola mais enxuta de profissionais e mais eficiente financeiramente se sobressaiu à *razão substantiva* que era o bem-estar dos membros e uma educação de melhor qualidade, mostrando que há tensão entre elas.

Refletindo através de um segundo nível de Alvesson e Sköldbberg (2009), pode-se dizer, segundo Guerreiro Ramos (1983) que a eficiência e produtividade podem acarretar problemas entre a personalidade e a organização e foi exatamente o que ocorreu no CIEP. O conflito se revelou ainda por meio das perspectivas de cultura organizacional, que neste caso apresenta traços da cultura diferenciadora que dá ênfase “nas diferenciações culturais emergentes numa mesma organização” (TORRES, 2008b, p. 49), tornando ambas teorias essencialmente interdependentes para a análise organizacional da escola escolhida.

Utilizando o terceiro nível de Alvesson e Sköldbberg (2009), é possível refletir que uma escola com o objetivo de melhorar a educação com a educação integral só compensa ser feita se houver “em paralelo, uma nova estrutura de carreiras, de remuneração de professores e o tempo de trabalho docente em sala de aula for equivalente ao tempo do aluno” (OLIVEIRA, 2015). Isso não significa, porém que os custos precisam ser aumentados, mas que os recursos sejam utilizados eficazmente, sem prejuízo ao ensino-aprendizagem dos alunos.

Nessas escolas seriam lotados professores valorizados pela criação da Carreira Nacional do Magistério. De acordo com Buarque (2011, p. 78), “não há possibilidade de assegurar qualidade igual em todas as escolas do Brasil sem igualar a qualificação, a dedicação e, para isso, equiparar em níveis elevados o salário dos professores nacionalmente”.

A mudança foi um dos assuntos, entre outros, que provocou maior conflito entre ideias dentro da escola, mostrando que naquele contexto há uma *ausência de consenso* entre os indivíduos e a organização, o que resulta em tensão. Contudo, Guerreiro Ramos (1983, p. 44) afirma que essa tensão deve estar num grau que possibilite às organizações operarem segundo as expectativas normais de produtividade e eficácia, precisando, para isso, um mínimo de consenso social, isto é, que haja características da cultura integradora e também diferenciadora.

Na escola pode-se dizer que há esse consenso mínimo, todavia, mesmo que ainda haja algumas pessoas que pensem como a organização (estimulada por uma cultura integradora), conclui-se que o dissenso se sobrepõe ao consenso, isto é não há uma harmonia total entre os indivíduos e a organização. Para Whyte citado por Guerreiro Ramos (1983), seria espantoso um mundo onde essa harmonia se efetivasse, isto é, uma cultura com perspectiva integradora é raramente conseguida nas organizações e no CIEP não seria diferente. Para Torres (2008b, p. 49) “as diferenciações são inerentes ao sistema social como um todo”.

Guerreiro Ramos (1983, p. 48) afirma que é “um erro também pedir à organização que seja o que jamais, por constituição, poderia ser, uma unidade social em que se realiza perfeita harmonia entre o indivíduo e as condições de trabalho”. A afirmação corrobora a ideia de Torres (2008b) e Martin (1992) quanto tratam da cultura diferenciadora e fragmentadora, já que na primeira se encontra diferenças culturais, dissensos, conflitos, variadas culturas em seus diferentes departamentos, grupos com papel ativo na organização contribuindo com suas ideias para a construção da cultura e na segunda há ambiguidade, inexistência de identidade coletiva e os valores individuais se sobressaem aos organizacionais.

Estendendo ainda a reflexão teórica, nota-se traços de isonomias e fenonomias que se relacionam com as formas de cultura organizacional já que na isonomia todos os membros são iguais e participam das tomadas de decisão que são abrangentes e coletivas e na fenonomia a autonomia e automotivação de trabalho se destacam.

Como vimos nas categorias apresentadas, as condições de trabalho no CIEP não agradam a todos os seus membros, sejam elas internas ou externas à escola (esfera governamental). Quando, por exemplo, foi citado acima que muitos indivíduos reclamam das regras e muitas vezes não as cumprem, significa que seus valores se sobressaem aos da organização, levando a conflito e tensão na escola, fato que ocorre geralmente em culturas diferenciadoras e fragmentadoras e em ambientes isonômicos e fenonômicos.

Outro fato foi a mudança ocorrida em agosto de 2014 quando grande parte dos docentes fizeram a carta para reivindicar a volta do antigo sistema. O sistema antigo não voltou e muitos ainda trabalham contrariados com tal fato. As divergências de pensamentos levam os indivíduos a entrar em conflito com a organização e até consigo mesmos pois acabam ficando presos a um sistema de ensino com o qual não concordam, mas que precisam aceitar, uma vez que é do salário que recebem no final do mês que depende sua sobrevivência econômica. Isso por sua vez impossibilita a atualização humana e os torna apenas detentores de emprego.

A escola, a todo custo, busca integrar seus membros a fim de ‘juntos conseguirem mais’ mas esquece que, ao procurar a integração e a harmonia entre o indivíduo e a organização, está perseguindo um objetivo falacioso e utópico (GUERREIRO RAMOS, 1983). Em outras palavras, a escola tenta aplicar uma cultura integradora, onde são fortes os traços de economias, contudo, encontra dificuldade por estarem lidando com pessoas, e pessoas tem sentimentos, emoções, vontades próprias que muitas vezes não são reconhecidas pela organização. Essas vontades próprias fazem que com que a cultura organizacional passe de integradora para diferenciadora e até mesmo fragmentadora em que, assim como em isonomias e fenonômias as pessoas são mais reconhecidas como indivíduos de múltiplas crenças e valores, que querem ser reconhecidos e livres para exercerem suas atividades que lhes tragam autorrealização.

O quadro abaixo resume as tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva que mais se destacaram após a pesquisa feita no CIEP:

Quadro 5: Tensão entre racionalidade instrumental e substantiva no CIEP

Racionalidade Instrumental		Racionalidade Substantiva
Prescrição de Regras	Tensão Coexistência e Conflito	Atualização humana
Remuneração		
Controle		
Tempo serial		
Espaço socioafastador		Educação integral
Eficiência e eficácia		
Recursos financeiros		
Consenso		Dissenso

Fonte: Elaboração própria

Utilizando o terceiro nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), posso concordar com Oliveira (2015), quando afirma que, no regime escolar democrático, é papel do governo desenvolver estruturas e fomentar o debate e não promover consensos ou “hegemonias” a qualquer custo, principalmente numa escola diferenciada como é o CIEP, onde as crianças permanecem por 9 horas na escola, e que precisam de cuidados especiais e professores capacitados e bem socializados ao contexto que lhes proporcionem realização pessoal e não os despersonalize como indivíduos. Como ter dentro de uma escola integral a demanda por autorrealização reprimida pela organização?

Quando se fala em educação integral é o potencial humano que está sendo colocado em questão. É a educação não no sentido do horário integral, não apenas uma somatória de atividades convencionais e complementares, não apenas mais coisas, mais tempo na escola, mas da educação integral. É uma forma qualitativamente superior de educação, que inclui

aspectos físicos, emocionais, intelectuais, simbólicos, o que desafia todos os envolvidos nas escolas, implicando numa compreensão abrangente e complexa da educação e da escola. Então, se há a contenção da autorrealização das pessoas que ali trabalham, o que se pode esperar de educação integral?

Utilizando o quarto nível de interpretação de Alvesson e Sköldbberg (2009), posso afirmar que as teorias utilizadas para o estudo das tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva e perspectiva de cultura organizacional na escola de tempo integral Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Rodesindo Pavan permitiram que fossem identificadas e descritas várias das características pertencentes à escola.

Ambas teorias se assemelham e se completam para a compreensão de um contexto organizacional. De um lado Guerreiro Ramos mostra os ambientes como eles são e de outro lado os autores da cultura organizacional explicam como eles são administrados e como essa administração é compartilhada pelos seus membros.

Contudo, de forma complementar, a economia e a cultura integradora mostram um ambiente onde os indivíduos não têm influência direta na participação, onde a autorrealização não é estimulada pelos líderes já que ele é o protagonista cultural da organização e é dele que vêm todas as determinações e regras a serem cumpridas. Regras claras que devem ser seguidas por todos para que a organização atinja, como uma economia, a máxima eficiência através de uma cultura integradora. Desta forma, esses ambientes “são livres para modelar a mente de seus membros e a vida de seus cidadãos, de modo geral” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 148), não dando espaço, então, para a autorrealização e satisfação pessoal.

É possível também fazer um paralelo entre as isonomias e a cultura diferenciadora com a ressalva de que, no ambiente como um todo, não se encontra igualdade entre os membros, mas sim em pequenos grupos como mostra a perspectiva de cultura. Dentro desses grupos há então o consenso e a igualdade que se referia Guerreiro Ramos (1981) ao tratar das isonomias, e é lá que se inicia a diferenciação tratada pelos autores da cultura organizacional (MARTIN, 1992; TORRES, 2008b). Nesses ambientes há grupos que se relacionam interpessoalmente e não há diferença entre líderes e liderados. Ali todas as regras, se elas existem, são feitas em conjunto e em consenso entre o grupo já que os atores são protagonistas no processo de construção da cultura e não apenas o líder como na cultura integradora. Nessa perspectiva não há homogeneidade assim como não há nas isonomias pois todos têm suas individualidades e diferenças culturais, o que pode causar, nesses casos, conflitos e dissensos dentro da organização. Na isonomia as pessoas conseguem se autorrealizar e ter satisfação pessoal.

Se correlacionam ainda o enclave social denominado por Guerreiro Ramos (1981) como Fenonomia com uma perspectiva de cultura fragmentadora no sentido de que, nesses contextos, há uma multiplicidade de crenças e valores que não se mesclam com o da organização. Porém, as fenomenias são demasiadas pequenas, “iniciado e dirigido por um indivíduo, ou por um pequeno grupo” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 152) e a cultura organizacional fragmentadora pode ser encontrada em qualquer tipo de organização. Numa cultura fragmentadora não há uma identidade coletiva assim como também não há em Fenonomias já que as pessoas que fazem parte desse contexto seguem sua automotivação e têm autonomia para a execução das diversas tarefa. Tanto na Fenonomia quanto em um ambiente cuja cultura é fragmentadora, os valores individuais se sobressaem aos organizacionais o que facilita e abre espaço para a autorrealização e satisfação pessoal.

Visto dessa forma, nota-se que a teoria das perspectivas de cultura organizacional, confirma, reforça, e aprofunda a teoria de Guerreiro Ramos dos enclaves sociais no sentido que facilita seu entendimento do ponto de vista administrativo e dos membros participantes da organização. Através de uma análise detalhada de cada uma das teorias e das categorias delas extraídas, foi possível detectar tensões das mais variadas formas e ainda analisar a escola de forma indutiva e abdutiva, me colocando dentro e fora do contexto para enxergar todas os

conflitos existentes entre as racionalidades, e desta forma, ainda com a correlação das teorias, contribuir para o debate sobre educação integral no Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender quais são e como ocorrem as tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva, considerando-se como base, por um lado, as características dos principais enclaves da teoria da delimitação de sistemas sociais de Guerreiro Ramos (Economia, Isonomia e Fenonomia) e, por outro, as características das três perspectivas de cultura organizacional (Integradora, Diferenciadora e Fragmentadora) numa escola que se destaca pelo objetivo de obter a educação integral e partiu de dois pressupostos iniciais: (a) há tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva na organização escolar, e tais tensões são identificáveis por meio das características tanto dos principais enclaves (Economia, Isonomia e Fenonomia) quanto por meio das características das três perspectivas de cultura organizacional (Integradora, Diferenciadora e Fragmentadora); (b) a educação integral torna interdependentes as referidas características.

Identificou-se, especificamente, quais as formas de tensões (segundo enclaves, requisitos, perspectivas), descrevendo-se e interpretando-se, de forma complementar, como ocorrem as tensões no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Rodesindo Pavan, única escola municipal de Balneário Camboriú a ter esse formato de ensino onde as crianças permanecem por 9 horas no ambiente escolar.

A escola foi escolhida justamente por ter esse formato e poder proporcionar uma visão mais abrangente do funcionamento de uma escola de tempo integral. A pesquisa buscou contribuir qualitativamente para um melhor entendimento da complexidade que envolve uma escola deste tipo, já que o que se vê e encontra são dados quantitativos, que impossibilitam a captação da subjetividade de uma organização (VERGARA, 2010).

A educação integral vem sendo bastante debatida nos dias atuais, principalmente após 2007 com a Portaria Interministerial n.º 17/2007 e 2010 com o decreto 7.083 que instituiu o Programa Mais Educação nas escolas brasileiras, e estudar uma escola que já foi construída para ser de tempo integral foi de grande relevância para o objetivo do estudo já que, por ser integral, apresenta variadas tensões como relações de poder, hierarquia de papéis, identidades docentes, relação com a comunidade, concepção de educação e disciplina e entre as racionalidades instrumental e substantiva, existente, segundo Guerreiro Ramos (1981) em todas as organizações.

De forma empírica, a pesquisa buscou contribuir qualitativamente para um melhor entendimento da complexidade que envolve uma escola deste tipo, já que o que se vê e encontra muitas vezes são dados quantitativos que impossibilitam a captação da subjetividade de uma organização. Identificou-se, especificamente, quais as formas de tensões (segundo enclaves, requisitos, perspectivas), descrevendo-se e interpretando-se, de forma complementar, como ocorrem as tensões no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Rodesindo Pavan.

Teoricamente, a pesquisa contribui na combinação de duas teorias importantes que se assemelham e se complementam para a compreensão das organizações ainda não realizada nos estudos de Administração: sistemas sociais de Guerreiro Ramos e cultura organizacional, além de auxiliar na construção do campo de estudo baseado nas racionalidades instrumental e substantiva e como ocorrem a tensão entre elas nas organizações.

Desta forma, pôde-se perceber que muitas tensões ocorrem entre as racionalidades instrumental e substantiva dentro do contexto escolar de educação integral sendo, entre elas, a tensão entre a atualização humana e as tarefas pesadas a que os membros são submetidos, as regras impostas, à remuneração, a falta de participação na gestão, os alunos indisciplinados, o clima organizacional, os baixos salários, as fofocas que ali ocorrem todos os dias e o fator

político partidário dentro da organização; a tensão entre a sobrevivência econômica e vida substantiva; a tensão entre a expectativa de acertar e o desapontamento por não alcançar resultados na educação; tensão entre aquilo que lhes são imposto e aquilo que acreditam estar certo, já que muitas não cumprem as regras da organização escolar; a ausência de consenso, entre outras.

Sugere-se para pesquisas futuras um estudo comparativo entre escolas públicas e particulares que trabalhem no mesmo sistema integral do CIEP para verificar se as mesmas tensões ocorrem também no ambiente onde o controle é exercido pelo setor privado; um estudo comparativo entre escolas públicas que possuam o Programa Mais Educação e escolas públicas de ensino regular de quatro horas diárias; verificar como são administradas essas tensões no contexto escolar pelos gestores; verificar e analisar as consequências que a tensão acarreta na gestão; utilização de outros métodos de coleta de dados como o grupo focal ou até mesmo uma etnografia de longo prazo para capturar a tensão com mais profundidade; utilizar outras características e relações teóricas para identificar de outros ângulos as tensões existentes tanto em organizações públicas quanto privadas.

REFERÊNCIAS

- ALVESSON, M.; SKÖLDBERG, K. **Reflexive methodology**. New Vistas for Qualitative Research. Second Edition. London: Sage Publications, 2009.
- _____. **Lei nº 11.494, de 20 de Junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF, 2007.
- _____. **Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007.
- BUARQUE, C. **A Revolução Republicana na Educação: Ensino de qualidade para todos**. Fundação Santillana. São Paulo: Editora Moderna, 2011.
- CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 147-174, julho, 2003.
- CARTA ENVIADA AO FUNDEB. Documentos do Centro Integrado Rodesindo Pavan. CIEP Balneário Camboriú. Anexo B.
- CHAGAS, M. A. M.; SILVA, R. J. V.; SOUZA, S. C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FROST, P. J.; MOORE, L. F.; LOUIS, M. R.; LUNDBERG, C.C.; MARTIN, J. **Reframing organizational culture**. Newbury Park, CA: Sage. pp. 243-53, 1991.
- GUERREIRO RAMOS, A. **A nova ciência das organizações: uma reconceitualização da riqueza das nações**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.
- _____. **Administração e contexto brasileiro: esboço de uma teoria geral da administração**. Rio de Janeiro (RJ): FGV, 1983, 2ed.
- LEAL, J. V. **Análise da dinâmica entre racionalidades instrumental e substantiva na prática organizacional: um estudo de caso no clube de xadrez de Florianópolis**. UFSC, Florianópolis, 2013.
- LOPES, N. **O que é o projeto político-pedagógico (PPP)**. Disponível em <<http://gestaoescolar.abril.com.br>>. Acesso em: 17 Dez. 2014.
- MARTIN, J. **Cultures in organizations: three perspectives**. Oxford University Press, 1992.
- MARTIN, J.; FROST, P. J.; O'NEILL. **Organizational culture: beyond struggles for intellectual dominance**. Research Paper No. 1864. Stanford, 2004.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública)** (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MEC. **Plano de desenvolvimento da educação (PDE):** razões, princípios e programas. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em 01 mar. 2014.

MEC. Programa Mais Educação - Passo a passo disponível em <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em 01 mar. 2014.

MEYERSON, D.; MARTIN, J. Cultural change: an integration of three different views. **Journal of Management Studies**. 24:6 November 1987.

MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

OLIVEIRA, J.B.A. **Repensando a educação brasileira:** o que fazer para transformar nossas escolas. São Paulo: Atlas, 2015.

PPP. **Projeto Político Pedagógico.** CIEP – Centro Integrado de Educação Pública Rodesindo Pavan. Estado de Santa Catarina, Prefeitura Municipal de Balneário Camboriú. Secretaria da Educação, 2013.

SANTA CATARINA. Leis Municipais. **Decreto nº 6895, de 29 de janeiro de 2013. Lei nº 1069/1991** Disponível em <<https://www.leismunicipais.com.br>>

SERVA, M. A racionalidade substantiva demonstrada na prática administrativa. **RAE- Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 37, n. 2, p. 18-30, Abr./Jun. 1997.

SEB/MEC. Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em Jornada ampliada: Como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem. **Série Mais Educação**, 2011.

TEIXEIRA, L. H. G. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas.** Campinas: UESP. ANPAE, 2002.

TITTON, M. B. P. Caminhos da Educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil. Editora UFPR, 2012.

TORRES, L. L. A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. **Revista Portuguesa de Educação**, 21(1), pp. 59-81, 2008a.

TORRES, L.L. Cultura das organizações: enfoques dominantes, tendências internacionais e novas propostas analíticas. In: BIB. **Revista de Informação Bibliográfica em ciências sociais.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, n. 66. São Paulo: ANPOCS. Editora Hucitec, 2008b.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.