

TENSÃO ENTRE RACIONALIDADES INSTRUMENTAL E SUBSTANTIVA EM UMA ESCOLA BÁSICA DE TEMPO INTEGRAL

Christiane Bellucci¹

Sérgio Luís Boeira²

INTRODUÇÃO

Este artigo resgata uma pesquisa qualitativa realizada em 2014, para fins de dissertação de mestrado em administração na Universidade Federal de Santa Catarina (Bellucci, 2015). A autoria é compartilhada entre a então mestranda e o ex-orientador. Entendemos que o resgate da pesquisa, sob o enfoque da racionalidade e da teoria da delimitação de sistemas (TDSS) de Guerreiro Ramos (1981a), ganha um novo sentido diante do contexto atual, com as incertezas impostas pela pandemia (Covid-19) e revisão dos objetivos, meios e valores da educação, bem como de praticamente todo o espectro de políticas públicas, tanto no Brasil quanto no mundo (Neves, 2020). A realidade contemporânea, segundo Edgar Morin (2020; 2015), se apresenta de forma

¹ Doutora em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Associada da Oxford Business College. <http://lattes.cnpq.br/1081418668695261>. <https://orcid.org/0000-0002-7170-2312>. christiane.bellucci@gmail.com. Endereço para correspondência: 65 George St, Oxford UK OX1 2BQ. Telefone não informado.

² Doutor em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor Associado da Universidade Federal de Santa Catarina. <http://lattes.cnpq.br/0964367025411471>. <https://orcid.org/0000-0002-1999-5373>. sbsergio762@gmail.com.

hipercomplexa e a humanidade se vê diante de múltiplos dilemas no que se refere às relações entre conhecimento, ignorância e mistério.

Escrevendo em abril de 2020, Gois (2020) ressalta o contexto de incertezas e os desafios de preparação institucional das escolas públicas para enfrentar os problemas decorrentes da pandemia, as oportunidades abertas pelo uso de tecnologias digitais, as desigualdades socioeconômicas e de inclusão digital, as interações entre as escolas e as famílias, o papel essencial do professor, suas condições de trabalho e formação. Falcão (2020, p. 114-116), por sua vez, ressalta que a escola no contexto da pandemia precisou ser reinventada e que “mais do que nunca, há possibilidade de se implementar escolas em tempo integral, em modelo híbrido”. Destaca alguns desafios, como um marco legal para ensino a distância (EaD) para além do ensino superior e o de criar uma noção de cidadania digital (o que implicará o desafio de repensar ética, respeito, responsabilidade). Também observa que há uma tendência acentuada pela pandemia a lidar com habilidades socioemocionais, o que implica colaboração, pensamento crítico, criatividade e resiliência. Considera, além disso, que há uma tendência a se incluir matérias de conhecimento pragmático na grade escolar, que ofereçam ferramentas para o estudante “enfrentar desafios e colaborar com o mundo”. Por fim, observa uma tendência de uma “necessária evolução cultural da escola, do professor e da sociedade”. As escolas terão que operar como startups de tecnologia.

Esse contexto não deixa dúvidas quanto à relevância de uma revisão dos valores educacionais, do enfrentamento dos dilemas da racionalidade na gestão das escolas, da inovação tecnológica e social, bem como da relação entre solidariedade e organizações (França Filho & Eynaud, 2020). Entendemos que isto sugere, entre outras coisas, o resgate da contribuição de Guerreiro Ramos e sua teoria da delimitação de sistemas sociais (TDSS).

O Brasil tem sofrido um aprofundamento da crise institucional desencadeada pelas grandes manifestações públicas conhecidas como Jornadas de Junho de 2013 (Nobre, 2013; 2020), o início da Operação Lava Jato em março de 2014 (Netto, 2016), a eleição presidencial de 2014 (Villa, 2014) seguida pelo impeachment de Dilma Rousseff entre maio e agosto de 2016, o governo de Michel Temer (2016-2018), seguido pela eleição de Jair Bolsonaro em 2018 (Oyama, 2020; Moura & Corbellini, 2019) e a pandemia Covid-19 desde março de 2020 (Neves, 2020). No universo de incertezas, há a certeza de que a educação brasileira encontrou situações e condições crescentemente adversas desde pelo menos 2014 no âmbito federal, ano em que foi realizada a pesquisa que deu origem a este artigo.

A pesquisa para a dissertação acima referida incluía alguns aspectos que, no presente artigo, são deixados de lado, enquanto outros são enfatizados. Basicamente, decidimos concentrar a atenção na obra de Guerreiro Ramos como referência para interpretar uma experiência de uma escola do tipo CIEP (Centro Integrado de Educação Pública), de Balneário Camboriú, no Estado de Santa Catarina, por ser nessa escola que os alunos permaneciam por 9 horas diárias, com o objetivo de obter educação integral.

Por que escolher Guerreiro Ramos para tratar de uma escola de educação integral? Em coletânea recente, Cavalcanti e Lustosa da Costa (2019) tratam da contribuição de Guerreiro Ramos “entre o passado e o futuro”. Nascido em 1915 e falecido em 1982, o sociólogo brasileiro surgiu para a literatura como poeta, autor de *O drama de Ser Dois* (1937), com 22 anos e, em seguida, publicou o livro *Introdução à Cultura* (1939). Foi um sociólogo com sensibilidade de poeta, com formação acadêmica também em direito, além de estudioso transdisciplinar da filosofia, da psicologia, da história, da política, da administração, da ecologia. Suas principais obras foram *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira* (1957), *A Redução Sociológica* (1958), *Mito e Verdade da Revolução Brasileira* (1963), *Administração e Contexto Brasileiro* (1983) e *A Nova Ciência das Organizações* (1981a). Expulso do país pelo Regime Militar em 1966, depois de ter seus direitos

políticos suspensos por dez anos em 1964 (Pizza Júnior, 1997), foi convidado a lecionar na University of Southern California, tendo lecionado também na Universidade Federal de Santa Catarina entre 1980 e 1981. Foi um autor dividido entre a abordagem clássica, a modernidade crítica e a pós-modernidade, no que se refere ao debate sobre a racionalidade. Seu pensamento transdisciplinar, reflexivo e crítico sobre as organizações tem sido resgatado por muitos autores contemporâneos que reconhecem o pioneirismo e a atualidade de suas ideias. A teses de Azevêdo (2006) e de Bariani Junior (2011) são, provavelmente, os trabalhos de maior detalhamento na análise da contribuição de Guerreiro Ramos.

Em meados da década de 1940 Guerreiro Ramos (1946) envolveu-se com implicações sociológicas da puericultura (ciência que reúne noções de fisiologia, higiene e sociologia suscetíveis de favorecer o desenvolvimento físico e psíquico das crianças, desde o período da gestação até a puberdade), quando trabalhava no Departamento Nacional da Criança. Dito isto sobre Guerreiro Ramos retomamos nos próximos parágrafos o tema da educação integral para depois associá-lo às ideias do sociólogo.

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) começam a ser implantados no Rio de Janeiro, em 1985, por iniciativa do então governador Leonel Brizola, o vice-governador Darcy Ribeiro e a secretária de educação e historiadora Maria Yedda Linhares (Matos & Macedo de Faria, 2019).

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).

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” (SEC/MEC, 2011, p. 39).

Os pressupostos da educação integral são os seguintes:

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, 2011, p. 39).

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 contra turno (Moll, 2012).

Essa maior permanência dos alunos na organização escolar reflete em toda a estrutura da escola, pois se faz necessário repensar o tamanho dos espaços físicos lá existentes, a jornada de trabalho dos professores e, também, de outros profissionais que dela fazem parte. Neste sentido, 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 bastante 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 dessas tensões e conflitos, promover reuniões conjuntas para solucioná-los, por meio do debate com ampla participação dos membros envolvidos com a organização escolar.

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).

Quando ocorreu a publicação da obra mais significativa sobre educação integral no Brasil, sob a coordenação de Jaqueline Moll, em 2012, havia um processo histórico de crescente adesão ao Programa Mais Educação, lançado em 2007. O Plano Nacional de Educação 2011-2020 anunciava entre outras a meta de oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica (Moll, 2012, p. 30).

Já sabemos que depois de 2012 a crescente crise institucional brasileira contrariou todas as estimativas otimistas que então se anunciavam, desarticulando políticas públicas que deveriam conduzir à meta da educação integral. Os progressos então ocorreram apenas pontualmente, em determinados estados, conforme mostra o último relatório do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2019. Em 2013 a insatisfação popular com os serviços públicos ficou evidente por meio de grandes manifestações (Nobre, 2013), mas foi somente em 2014, ano de eleição presidencial, que as contradições entre os discursos oficiais e a realidade cotidiana se aguçaram. Com o projeto político autoritário de Bolsonaro a própria democracia está ameaçada (Nobre, 2020; Castells, 2018).

Nas escolas, assim como nas organizações da sociedade moderna, em geral, a racionalidade clássica bifurcou-se, segundo diversos estudiosos revistos por Guerreiro Ramos (1981a, capítulo 1), como Max Weber, Karl Mannheim, autores da Escola de Frankfurt (Horkheimer e Habermas), além de Eric Voegelin.

Da bifurcação da racionalidade clássica à escola moderna é plausível esperar que haja tensões entre as diferentes formas de racionalidade: a instrumental (ou funcional) e a substantiva.

Conforme será visto em mais detalhes na segunda seção deste estudo, o tipo-ideal denominado racionalidade instrumental seria aquele baseado em cálculo de consequências, em que o indivíduo se comporta de forma utilitária, econômica, egocêntrica, ou, ao contrário, impessoal e burocrática (embora última também possa estar a favor da ética pública). Já a racionalidade substantiva, como um resgate da herança clássica (Pizza Júnior, 1994) é bem mais difícil de definir, pois não se reduz a aspectos abstratos ou técnicos. Poderíamos dizer que racionalidade substantiva, ou noética, é mais ampla que a instrumental, por priorizar uma ordenação da vida de forma ética, na qual haveria um equilíbrio entre a satisfação social e pessoal. O sujeito, nessa perspectiva, buscaria se autorrealizar, atualizar suas potencialidades como ser humano, embora a autorrealização seja sempre um desafio no contexto organizacional moderno, devido às complexas tensões entre os tipos de racionalidade (Guerreiro Ramos, 1981a).

No paradigma paraeconômico e na teoria da delimitação de sistemas sociais (Guerreiro Ramos, 1981a; Azevêdo & Albernaz, 2004), os três principais sistemas sociais, como tipos-ideais, são denominados economias, isonomias e fenonomias.

As economias possuem como características a hierarquia, a ordem, as regras a serem seguidas, o controle, entre outras. 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 nos quais as

peçoas se dispõem a buscar autorrealização pessoal, social, existencial. O tipo de racionalidade que aqui prevalece é o substantivo, porém, como qualquer tipo-ideal, não é descrição de alguma realidade, mas um recurso heurístico. Nas isonomias haveria a tendência a uma racionalidade mais aberta que a instrumental, mais cooperativa e igualitária.

Nas fenomenias, características como a liberação da criatividade, desenvolvimento pessoal, poucas normas a serem cumpridas e a vocação se destacam. Assim como nas isonomias, nas fenomenias a racionalidade predominante é substantiva. Mas na realidade, para além das abstrações, as racionalidades se entrelaçam, assim como os sistemas sociais, de forma complexa e ambígua.

Diante do que foi até aqui exposto, o problema investigado poderia ser assim resumido: como compreender as tensões entre as formas de racionalidade instrumental e substantiva, numa escola do tipo Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), considerando-se principalmente os sistemas sociais economia, isonomia e fenomenia? O presente artigo é desenvolvido em quatro seções além da presente introdução: aspectos teóricos, aspectos metodológicos, reflexividade e tensão entre racionalidades, considerações finais.

ASPECTOS TEÓRICOS

Racionalidade: bifurcação e tensão

Pizza Júnior (1994, p. 7-8) observa que etimologicamente o substantivo razão provém do latim ratio, que significa "medida". A razão é instrumento de avaliação e julgamento. A razão pressupõe a capacidade de agir, com um sentido ético, e contrapõe-se, na ciência social moderna, ao comportamento, como um padrão de conformidade, uma resposta ou reação a estímulos. Já o uso comum do termo razão equivale a raciocínio,

reflexão, ordenamento lógico. Utilizar a razão passou a significar deixar a emoção de lado, como se esta fosse seu oposto.

Na abordagem clássica só o ser humano é portador de razão, tal como foi proposto por Platão, “que não fez qualquer tipo de distinção ou particularização da razão, como ocorre modernamente”. Para ele a razão era um instrumento que dava acesso ao conhecimento genuíno, contraposto a meras opiniões. “Para os gregos, a razão é o conceito ordenador da vida, tanto terrena (metrópolis) como transcendental (cosmopolis)” (Pizza Júnior, 1994, p. 8).

Em Aristóteles (1996, p. 216), observa-se uma distinção na alma e outra na razão. Na alma, haveria uma parte racional e outra irracional. Na parte racional haveria “duas faculdades racionais”, uma que permitiria a contemplação de coisas cujos princípios são invariáveis e outra que nos permitiria contemplar coisas passíveis de variação. A primeira faculdade seria científica e a segunda calculativa. Aristóteles sustentava que, como parte da alma, a razão poderia ser usada como instrumento de cálculo. Pizza Júnior (1994, p. 8) observa ainda que o conceito de razão proposto por esses autores clássicos está associado à noção de bem. As ações humanas seriam empreendidas com vistas à “consecução do bem, sendo consideradas incidentais, ou um desvio da `reta razão´, aquelas que se afastam desse rumo”. Aristóteles (1996, p. 221) distingue e articula conhecimento científico, arte, discernimento e inteligência. Para ele, “a sabedoria deve ser uma combinação da inteligência com o conhecimento – um conhecimento científico consumado das coisas mais sublimes”.

Na abordagem da modernidade, especialmente a partir de Descartes e Hobbes, o conceito de razão passa por uma interpretação peculiar, o que poderíamos compreender como uma bifurcação que acentua a distinção feita por Aristóteles. De instrumento ordenador da existência, a razão ganha um sentido de instrumento de previsão de conseqüências. Pizza Júnior (1994, p. 9) sintetiza bem essa transformação

ao afirmar que na sociedade moderna “a preocupação com o entendimento do mundo, de si próprio e da natureza deixa de ser relevante e prioritária, passando a prevalecer o que é “útil”. A partir de então valores considerados perenes são substituídos pelo cálculo utilitário de consequências, “adquirindo prestígio e predominância atitudes consideradas menores ou indignas do cidadão, como, por exemplo, a acumulação de bens como objetivo principal da vida”.

Para Guerreiro Ramos (1981a, p. XII) a razão é o conceito básico de toda ciência social. E a moderna ciência social, para ser bem compreendida, requer a compreensão da forma de razão que nela está implícita. No século XX, a crítica da razão moderna foi iniciada por Max Weber e Karl Mannheim, “que falharam, não obstante, quanto a encarar consistentemente a complexidade dessa razão”.

Weber distingue os conceitos de racionalidade formal e instrumental (*Zweckrationalität*), determinada por uma expectativa de resultados ou fins calculados, e racionalidade de valor (*Wertrationalität*), que seria independente das expectativas de sucesso. Ao primeiro tipo-ideal de racionalidade corresponderia um tipo de ética, no caso a ética da responsabilidade, que se dissemina com o avanço da modernidade; ao segundo tipo de racionalidade, corresponderia a ética do valor absoluto ou das convicções, que passa a ser associada às sociedades pré-modernas. Guerreiro Ramos (1983, p. 42) observa detalhes das traduções da obra de Weber e argumenta que este deixou de considerar as duas éticas como “irredutivelmente opostas”, admitindo que podem “coexistir, decerto, em relações de tensão”. Guerreiro Ramos entende que há situações complexas, ambíguas, entre as duas formas de ética e de racionalidade, tanto no domínio da organização quanto da sociedade global.

Nas situações administrativas ou organizacionais, o indivíduo se encontra ordinariamente em tensão. Todavia, os graus e conteúdo dessa tensão podem ser mais

ou menos deteriorantes, do ponto de vista humano, conforme as qualificações estruturais da organização (Guerreiro Ramos, 1983, p. 43).

A tensão entre as duas éticas é examinada por Guerreiro Ramos a partir das análises de Etzioni (1961), que distingue tipos de organização (normativas, utilitárias, coercitivas), estruturas de consentimento, tipos de poder e outras categorias.

Segundo Guerreiro Ramos (1981a, p. 5), o julgamento que Max Weber fez do capitalismo e da moderna sociedade de massas foi “essencialmente crítico, apesar de parecer laudatório”. No entanto, considera que em Weber a racionalidade substantiva é apenas uma “nota de rodapé”, não tendo o sociólogo alemão desenvolvido de forma sistemática seus estudos nessa direção. Escolheu a neutralidade em face dos valores, a resignação, não a confrontação.

Karl Mannheim também é revisto por Guerreiro Ramos quanto à racionalidade. Mannheim (1940, p. 53) define a racionalidade substancial como “um ato de pensamento que revela percepções inteligentes das inter-relações de acontecimentos, numa situação determinada”. Guerreiro Ramos (1981a, p. 7) considera que este autor incorreu em ecletismo relacionalista, buscando integrar todas as principais correntes da ciência social contemporânea, sem conseguir “desenvolver um conceito de ciência social em consonância com sua noção de racionalidade substancial”.

Guerreiro Ramos analisa as ideias de autores da Escola de Frankfurt, especialmente Horkheimer e Habermas, com os quais mostra algumas convergências e divergências. O mesmo ocorre com Eric Voegelin. Depois disso Guerreiro Ramos (1981a, p. 19) tece alguns comentários críticos. Começa dizendo o seguinte:

todos esses estudiosos parecem concordar em que, na sociedade moderna, a racionalidade se transformou numa categoria sociomórfica, isto é, é

interpretada como um atributo dos processos históricos e sociais, e não como força ativa na psique humana. Todos eles reconhecem que o conceito de racionalidade é determinativo da abordagem dos assuntos pertinentes ao desenho social. No entanto, todos eles são menos do que suficientemente sistemáticos na apresentação de suas opiniões sobre tais assuntos. Em sua crítica da razão moderna, tomam diversas posições: resignação (Max Weber), 'relacionalismo' (Mannheim), indignação moral (Horkheimer), crítica integrativa (Habermas) e restauração (Voegelin).

E conclui dizendo que

a racionalidade substantiva sustenta que o lugar adequado à razão é a psique humana. Nessa conformidade, a psique humana deve ser considerada o ponto de referência para a ordenação da vida social, tanto quanto para a conceituação da ciência social em geral, da qual o estudo sistemático da organização constitui domínio particular (Guerreiro Ramos, 1981a, p. 23).

A propósito da razão substantiva e sua localização na psique humana, cabe observar que Guerreiro Ramos (1963, p. 145-146) também desenvolveu reflexões sobre a natureza humana, por meio de noções como homem parentético e atitude parentética, contrapostas à noção de homem-organização, desde o capítulo VI de seu livro *Mito e Verdade da Revolução Brasileira*. Afirma que com a atitude parentética o ser humano se habilita a ajustar-se ativamente à sociedade e ao universo. Sem ela, é matéria bruta dos acontecimentos, unidade indiferenciada de um rebanho, coisa entre outras coisas. A atitude parentética, na medida em que se democratize, fundará, por fim, o período da história consciente do homem. De humanização da natureza. De naturalização do homem.

No seu livro *A Nova Ciência das Organizações: uma reconceituação da riqueza das nações*, Guerreiro Ramos propõe-se a desenvolver uma teoria substantiva da vida humana associada.

A racionalidade instrumental é concebida como 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 prepondera sobre a vida social (Serva, 1997, p. 19).

Para Serva (1997), que articulou as contribuições de Habermas e Guerreiro Ramos, alguns elementos constitutivos da racionalidade substantiva são: autorrealização, entendimento, julgamento ético, autenticidade, valores emancipatórios e autonomia; já no caso da racionalidade instrumental inclui os seguintes elementos: cálculo, fins, maximização dos recursos, êxito, resultados, desempenho, utilidade, rentabilidade e estratégia interpessoal.

“Em Platão e Aristóteles, uma expressão fundamental da vida racional 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, 1981a, p. 16).

A sociedade centrada no mercado, ou mercadocêntrica, segundo Guerreiro Ramos, não poderá ser superada por uma abordagem estatocêntrica, pois também nesse caso há uma unidimensionalização da natureza humana e da sociedade baseada na racionalidade instrumental. A alternativa multidimensional ou reticular (em rede), dizendo-o em poucas palavras, seria uma delimitação do mercado (enclave econômico-burocrático) pela emergência de sistemas sociais atualmente subordinados, como os isonômicos e fenonômicos. A riqueza das nações, portanto, seria redefinida a partir da racionalidade substantiva e da interação em equilíbrio dinâmico entre os sistemas econômico, isonômico e fenonômico. O ponto de partida ou de renovação para tal mudança seria o íntimo de cada um em sua atitude parentética, além de inúmeras

iniciativas de governo (como subvenção a cooperativas e outros empreendimentos solidários), do próprio mercado e de pequenos grupos.

A descrição das características dos principais enclaves ou sistemas sociais definidos pelo autor – economia, isonomia, fenonomia – permitem uma compreensão adequada das possíveis tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva no contexto da organização escolar.

Delimitação de sistemas sociais

Guerreiro Ramos (1981a) 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.

A racionalidade instrumental, como princípio dominante no tipo/enclave econômico, portanto no mercado, tem sido estendido, segundo Guerreiro Ramos (1981a, p. XI), a todas as atividades da sociedade, o que “está dificultando a atualização de possíveis novos sistemas sociais, necessários à superação de dilemas básicos da nossa sociedade”. A teoria dominante das organizações 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, 1981a, p. 140). Nas escolas, de um modo geral, isso parece significar o predomínio da lógica da escolarização sobre a da educação.

Entretanto, para Guerreiro Ramos (1981a), há lugares (isonomias e fenonomias) nos quais as pessoas percebem condições comparativamente mais favoráveis à busca de atualização de suas potencialidades humanas; ganha então sentido buscar a criatividade, 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.

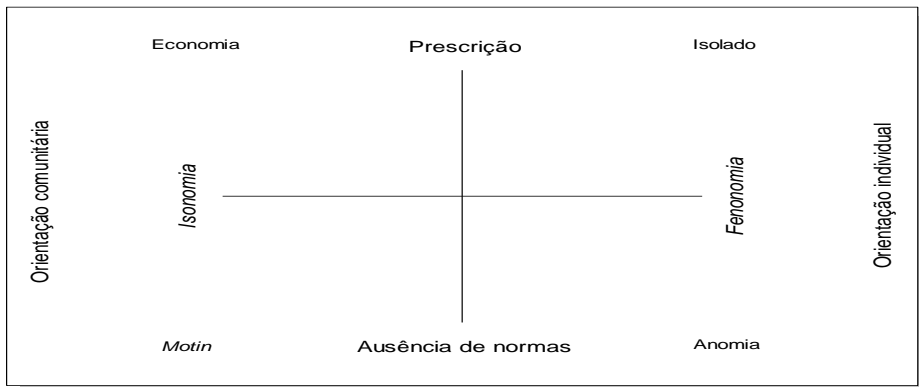


Figura 1: Paradigma Paraeconômico

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

Na figura 1 há três categorias que merecem destaque, no presente estudo, enquanto outras, como as de motim, isolado e anomia, não requerem maior atenção, para os propósitos desse artigo. Anomia é um conhecido conceito consagrado por Durkheim, que remete à falta de autonomia, à indeterminação e marginalidade da vida pessoal e social. Motim é referência de coletividades desprovidas de normas, sem senso de ordem social, perturbadas. O ator isolado está excessivamente comprometido com uma norma que para ele é única. Vive com um “rigid belief system” (Guerreiro Ramos, 1981b, p. 134).

No quadro abaixo destacamos as três principais categorias ou enclaves com suas respectivas definições e características.

Quadro 1 – Definição das principais categorias da Teoria da Delimitação de Sistemas

Sistemas sociais	Definição	Características
Economia	Contexto organizacional altamente ordenado, como os monopólios, as firmas competidoras e as organizações sem fins lucrativos que se voltam para a produção de bens e serviços.	a) Os clientes para os quais produz bens e/ou presta serviços têm influência direta ou indireta no planejamento e execução de suas atividades; b) Sua sobrevivência está condicionada à eficiência com que produz bens e/ou presta serviços; c) Em geral assumem grandes dimensões de tamanho e complexidade; d) Os seus membros são detentores de empregos e avaliados como tais; e) A circulação de informações é condicionada pelos interesses pessoais ou empresariais.
Isonomia	Contexto organizacional no qual os membros são iguais, como, por exemplo, as associações de estudantes e minorias, as empresas de propriedade dos trabalhadores, algumas associações artísticas e religiosas, associações locais de consumidores e grupos de cidadãos interessados em assuntos e problemas da comunidade.	a) Tem como objetivo essencial permitir a atualização de seus membros, baseadas em prescrições mínimas que são estabelecidas por consenso; b) É autogratiificante, pois nela indivíduos livremente associados desempenham atividades compensadoras em si mesmas; c) As atividades são desenvolvidas como vocações e não como empregos; d) O sistema de tomada de decisões e fixação de diretrizes políticas é abrangente, não diferenciando líderes e liderados; e) Sua eficácia está condicionada à prevalência de relações interpessoais primárias entre seus membros.
Fenonomia	Sistema social "... mais ou menos estável, iniciado e dirigido por um indivíduo, ou um pequeno grupo, que permite aos seus membros o máximo de opção pessoal e um mínimo de subordinação a prescrições operacionais formais" (Guerreiro Ramos, 1981a, p. 152). É o caso de oficinas de artistas, escritores, jornalistas, inventores e outros que trabalham por conta própria.	a) A constituição de um ambiente no qual as pessoas possam liberar sua criatividade, que seja estabelecido com plena autonomia; b) Seus membros se engajam em obras automotivadas, que consideram relevantes em termos pessoais; c) Trata-se de um cenário social protegido do mercado: a comercialização de seus produtos é consequência e não finalidade; d) Apesar de interessados em suas próprias singularidades, seus membros têm consciência social.

Fonte: Elaboração a partir de Paes de Paula (2004) e Guerreiro Ramos (1981a).

Neste sentido, numa sociedade centrada mercado a atualização pessoal do indivíduo é mínima devido às prescrições que devem ser seguidas. Quanto mais normas, menor é a atualização pessoal, pois os indivíduos, como detentores de empregos, em que a produção, eficiência e eficácia são os principais objetivos, quase não possuem oportunidades de escolhas. A atualização pessoal diminui à medida que a atividade

humana considerada administrativa aumenta, aumentando também a despersonalização e a superorganização (Guerreiro Ramos, 1981a).

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

O autor explica ainda que “num sistema social superorganizado (economia), o indivíduo não dispõe de lugar e tempo verdadeiramente privados, duas condições para uma vida social criativa (isonomia, fenonomia)”, portanto, “é obvio que a superorganização aumenta a despersonalização do indivíduo” pois ele acaba sendo obrigado a desempenhar um papel que corresponda a determinadas expectativas, não aquele que realmente trará realização pessoal para si (Guerreiro Ramos, 1981a, p. 145).

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

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Partiu-se de alguns pressupostos: há tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva na organização escolar, tais tensões são identificáveis por meio das características dos principais enclaves (economia, isonomia e fenonomia) e, por fim, a busca da educação integral torna interdependentes as referidas características.

Com efeito, o objetivo deste estudo foi de compreender as tensões entre as formas de racionalidade instrumental e substantiva, numa escola do tipo Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), considerando-se principalmente os sistemas sociais economia, isonomia e fenonomia.

Para atingir este objetivo, foi realizado um estudo de caso (Merriam, 2009) no CIEP de Balneário Camboriú Rodesindo Pavan, por ser naquela escola que os alunos permaneciam por 9 horas diárias, como experiência pioneira de educação integral e único CIEP no estado catarinense. Foi tomada como referência na interpretação dos dados coletados, além das categorias da TDSS do paradigma paraeconômico, a metodologia reflexiva de Alvesson e Sköldbberg (2000). Voltaremos a tratar desta logo adiante.

A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas individuais (Godoi & Mattos, 2007), análise documental e observação direta (Stake, 2003; Denzin & Lincoln, 2006).

Foram entrevistadas 18 pessoas, cujos cargos são: Gestor (1); Técnico Pedagógico, categoria na qual se incluem as seguintes subcategorias: Orientador Educacional (1), Supervisor Escolar (1) ou Assessor Pedagógico (2); Administrador Escolar (1); Técnico Administrativo, categoria composta por Secretário (1), Assistente Administrativo e Corpo Docente – Regulares e Multimeios (11).

As entrevistas duraram em média 45 minutos cada uma e foram feitas com base em um roteiro semiestruturado que serviu como um “guia de tópicos” e, portanto, não rígido (Godoy, 2006), o que permitiu aos entrevistados uma expressão livre. As entrevistas foram gravadas e transcritas para que trechos fossem utilizados na interpretação dos dados.

A observação direta foi realizada no período de agosto de 2014 a dezembro de 2014. As visitas aconteceram todas as segundas, terças e quintas feiras no período matutino e vespertino. Neste tempo, observou-se todo seu funcionamento e, também, o comportamento de todos os que trabalhavam e estudavam. Além disso, a pesquisadora estabeleceu relações amistosas e isonômicas tanto com as professoras (só havia mulheres na escola) quanto com os alunos, na medida pois participava de momentos singulares que lhes forneceram dados essenciais para o alcance dos objetivos do estudo, tais como atividades pedagógicas, interações na sala dos professores e da supervisora escolar, nas aulas, além de também auxiliar informalmente no refeitório nos horários de lanche.

Dentre os documentos que foram utilizados para a coleta de dados da pesquisa, o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2014 do CIEP configura-se como documento principal, que forneceu 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 PPP, 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 na qual reivindicavam a manutenção do modelo anterior a agosto de 2014, carta esta que apresenta um relato da dinâmica da escola e a situação em que ela se encontrava no momento.

Os dados foram coletados e interpretados com base nas categorias deduzidas de contribuições teóricas de Guerreiro Ramos, apresentadas no quadro sinótico 2:

Quadro 2 – Racionalidades e Tensão

Racionalidade Instrumental	TENSÃO	Racionalidade Substantiva
Potencialmente desfiguradora da vida humana Normas rígidas Emprego Hierarquia Cálculo Fins Pouco relacionamento interpessoal Controle	Coexistência das racionalidades instrumental e substantiva Conflitos entre as racionalidades instrumental e substantiva	Atualização humana Vocação Doação Não hierárquico Participação Convivência

Fonte: Elaboração própria a partir de Guerreiro Ramos (1981a; 1983).

O quadro 3, abaixo, mostra as principais diferenças encontradas entre os principais enclaves (economia, isonomia e fenonomia) por meio de categorias e alguns termos-chave que permitem a comparação entre elas. O autor reconhecia formas mistas, especialmente de isonomias e fenomenias, mas também entre estas e as economias, sem uma disjunção espacial ou física, ainda que mais tensionadas devido às suas diferentes racionalidades, alcance da atualização ou realização humana, entre outras categorias de análise, indicadas no quadro 3. Este é um tópico particularmente complexo, que, ao ser exposto num quadro, torna-se aparentemente simples, porque fragmentado. A opção pela exposição em forma de quadro, entretanto, visa oferecer ao leitor uma compreensão tão-somente do percurso metodológico da pesquisa.

Guerreiro Ramos (1981a, p. 150) reconhecia na concepção de polis por Aristóteles uma isonomia, uma “associação de iguais”, que visava a uma “boa vida”, mas alertava que não pretendia com isso uma volta nostálgica ao passado, apesar chamar a atenção para formas possíveis de ambientes sociais igualitários. Guerreiro Ramos constatava a emergência de número crescente de isonomias na década de 1970, nos Estados Unidos, e, com efeito, toda uma literatura contemporânea sobre organizações e solidariedade (França Filho & Eynaud, 2020) renova no século atual aquela constatação, incluindo crescente intermediação da tecnologia digital, em iniciativas de compartilhamento e colaboração, tornando ainda mais complexa e ambivalente a relação entre formas de racionalidade e também entre sistemas ou enclaves sociais.

No sentido de tendências de uma emergente sociedade pós-industrial (ou informacional), Guerreiro Ramos (1981a, p. 159) também percebia a necessidade de distinguir e articular requisitos adequados para o planejamento de cada sistema social, com destaque para tecnologia, tamanho, espaço, cognição e tempo. Não existe, segundo ele, sistema social sem tecnologia, que precisa ser planejada de acordo com tamanho, espaço, tipo de cognição e tempo necessário para as atividades específicas. É evidente que, por exemplo, quando a intensidade de relações interpessoais diretas é considerada fundamental para alcançar um objetivo, são apropriados os cenários pequenos em vez dos mais amplos. As definições requerem “investigação ad hoc, no próprio contexto”.

Quadro 3 – Categorias e 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	Mínima	Mínima
5. Visão de Indivíduos-pessoas	Passivos - Detentores de emprego	Ativos - Atividade como Vocação	Ativos - Atividade como Vocação
6. Participação na gerência e tomada de decisões	Hierárquica	Cooperativa	Cooperativa e criativa
7. Relacionamentos interpessoais	Hierárquicos	Solidários	Solidários e criativos

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

Para a interpretação dos dados, além das categorias da obra de Guerreiro Ramos, tomamos como referência, conforme informamos acima, a metodologia reflexiva proposta por Mats Alvesson e Sköldbberg (2000). Estes autores criticam tanto as posturas que se identificam com a verdade ao voltar-se para o empirismo quanto as que, pelo contrário, o fazem identificando-se com o teorismo. Por isso defendem uma “reflexão em 4 níveis”: 1. Interação com o material empírico, com foco em entrevistas, observação de situações e outros recursos; 2. Interpretação, com foco em significados subjacentes; 3. Interpretação crítica, com foco em ideologia, poder e reprodução social;

4. Reflexão sobre a produção textual e uso da linguagem, com foco no próprio texto, em argumento de autoridade, seleção de vozes representadas no texto (Alvesson & Sköldbberg, 2000, p. 250).

Entendemos que a separação em compartimentos ou níveis estanques não contribui com a melhor reflexão e compreensão da realidade. Embora seja relevante a distinção em níveis numa primeira leitura do material coletado, consideramos importante articulá-los, reconhecendo a complexidade da realidade. Portanto, a reflexividade é interpretada aqui como uma busca tanto de distinção quanto de articulação dos quatro níveis.

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”. Embora tenha ocorrido alguns momentos de observação do tipo participante, isso não foi priorizado na pesquisa.

Na intenção de olhar e interpretar a dinâmica social da escola de vários ângulos, optou-se pela triangulação dos dados, já que esta permite a emergência de novas perspectivas relacionadas ao objeto em estudo” (Vergara, 2010, p. 242-244).

REFLEXIVIDADE E TENSÃO ENTRE RACIONALIDADES

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 dada ênfase à criação de condições para que o aluno permanecesse na escola” (PPP, 2014, p. 15).

No CIEP, as crianças (com idades entre cinco e oito anos) 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 de Ética e Cidadania (Cavaliere & Coelho, 2003).

Alterações de agosto de 2014

Em agosto de 2014, a escola sofreu uma mudança inesperada no seu sistema de ensino. Esse foi o assunto principal durante todo o semestre, e foi o tópico mais citado durante as entrevistas realizadas com os funcionários da escola.

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 extracurriculares. 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) contestou tal sistema e fez alguns questionamentos sobre o quadro de professores,

como explica a gestora: “No entendimento deles, se o professor era contratado por 40 horas ele tem que reger uma turma de 40 horas e não de 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: (a) “excesso de professores regentes; (b) excesso de professores nas salas de multimeios (sala visomotor com carga horária acima de 60 horas) e; (c) excesso de orientadoras educacionais para a quantidade de alunos (Carta, 2014).

Todos os questionamentos foram respondidos ao FUNDEB, contudo, a forma de atendimento aos alunos teve que ser alterada a partir de agosto de 2014, havendo um enxugamento no quadro de funcionários da escola.

A mudança inesperada causou comoção, descontentamento e revolta em toda a comunidade escolar e uma carta foi escrita ao FUNDEB como forma de reivindicar a manutenção do sistema e 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, a tática não deu certo e a mudança ocorreu conforme 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 E9 comenta: “Está bem

difícil assim, [...] o principal da nossa escola não existe mais, para mim está basicamente quase um depósito de alunos”.

Percebe-se que a escola vista do ponto de vista das entrevistas e da observação direta, após a mudança de agosto, ampliou a 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 (ainda que relativa) dos professores e a ação social da escola, visando a educação integral, o que está em sintonia com características da racionalidade substantiva. No entanto, notou-se uma predominância da racionalidade instrumental sobreposta à racionalidade substantiva; de acordo com todos os depoimentos, mesmo com o prejuízo à educação, a diminuição de recursos, visando-se mais eficiência financeira, prevaleceu. Essa constatação nos levou a concluir que a escola passou a apresentar mais características do sistema social ou enclave econômico do que de isonomias ou fenomenias (Guerreiro Ramos, 1981a).

Categorias de interpretação

Atualização humana

Por meio das entrevistas e observação direta, foi possível evidenciar que, de modo geral, a satisfação em relação ao trabalho na escola era maior do que a insatisfação, pois o fato de ensinar, fazer o bem social e estar em contato com alunos se mostrou, predominantemente, uma experiência autogratiificante para todos os entrevistados.

Entretanto, constatou-se que as professoras e funcionárias viviam numa grande tensão dentro do CIEP. Isso porque a maioria das entrevistadas relatou amarem a profissão, gostarem muito do que faziam, e se realizarem com a profissão que escolheram. Contudo, também confessaram enfrentarem certos problemas e reclamaram quanto às

tarefas pesadas a que eram submetidas, reclamaram das regras impostas a elas, da baixa remuneração, da falta de participação na gestão, dos alunos indisciplinados, do clima organizacional, de interferências político-partidárias.

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

Em outros trechos, evidenciou-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” (E3).

Guerreiro Ramos (1981a) afirma ser essa tensão inerente à existência humana. Notou-se 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, 1981a). 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.

Mas caberia refletir: será mesmo que, após a mudança do sistema de trabalho, as pressões impostas não alteraram a dedicação às crianças? Estas, na faixa etária de cinco a oito anos, dependem, em princípio, de uma dedicação que equivale a proteger um ser muitas vezes em estado de anomia, de confusão e indeterminação, algo que requer a disponibilidade de tempo convival, não linear, de características isonômicas, não econômicas.

A ambiguidade e a ambivalência ficaram assim destacadas, com uma proposta de educação integral que requeria as características isonômicas e inclusive fenonômicas, enquanto as condições de trabalhos indicavam a necessidade de voltar, ainda que parcialmente, a uma dinâmica característica de economia.

Em meio a um contexto contraditório e complexo, as entrevistadas buscavam traços de atualização humana, promovendo espaços socioaproximadores (típicos de isonomia e fenonomias) e evitando espaços socioafastadores (característicos de burocracias e economias). É relevante observar que, concebendo a tensão entre as racionalidades como inerente à existência humana, Guerreiro Ramos não via a possibilidade de autorrealização completa nos limites de nenhuma forma de organização de forma exclusiva. Por isso propunha uma sociedade multicêntrica. Viver segundo o paradigma paraeconômico, segundo ele, é uma "multidimensional art" (Guerreiro Ramos, 1981a, p. 123).

Indivíduos-Pessoas

Guerreiro Ramos (1939, p. 63), em um ensaio sobre cultura, fazia uma distinção entre indivíduo e pessoa. O primeiro era concebido como um 'átomo' entre outros átomos, na coletividade, enquanto a pessoa consegue unir-se aos outros pela comunhão, pelo respeito mútuo. Quanto às entrevistadas, foi possível identificar que a maioria mostrou o ideal da vocação para o que faziam, portando-se como pessoas, não limitadas pela recompensa financeira, conforme tende a ocorrer nos enclaves econômicos. Neste ponto, é plausível a percepção de características de isonomias, nas quais "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" (Guerreiro Ramos, 1981a, p. 150).

Nesta linha, a E4 declara: “[...] eu acho que ser professora é muito doação, muito ser humano, [...] eu acredito muito na humanização, no amor mesmo, no carinho [...]. Se eu gostaria de ganhar mais? Sim, gostaria, mas é assim que é. Eu me realizo mais na relação humana”. 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.

Deste modo, observou-se que as pessoas, naquele contexto escolar, mostraram características de “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, 1981a, p. 99).

A partir dos dados coletados, percebeu-se que há profissionais, mesmo em ambiente escolar, que ali permanecem apenas para cumprir horário e receber o seu salário no final do mês, como meros detentores de emprego. Entretanto, nos relatos apresentados, no que se refere à maioria, mesmo sabendo dos problemas que existiam na organização e nos constrangimentos político-institucionais, o que importava para elas era a educação integral.

Identificou-se também a tensão em que se encontravam essas pessoas. Tensão porque, por um lado, viviam a profissão para a qual sentiam ter vocação e para a qual se prepararam, e, por outro, na prática diária, encontravam tantas adversidades que muitas vezes as deixavam desanimadas, com vontade de desistir. Ao mesmo tempo em que faziam seu trabalho, elas tinham que suportar certas dificuldades, pois do salário de todo mês é que dependia sua sobrevivência econômica, o que as tornavam detentoras de emprego em tensão. De acordo com a intensidade da tensão, evidentemente pode haver sofrimento e a gestão pode representar uma forma de “doença social” (Gaulejac, 2007).

Prescrição de normas

Desde o primeiro contato com a escola identificou-se elevado grau de prescrição de normas e de controle. Tudo se iniciou na autorização para que se pudesse frequentar a escola durante o período da pesquisa. Além disso, por estar participando da escola e, também, de algumas atividades escolares, a pesquisadora foi submetida às mesmas regras que são impostas a todos, como a proibição do uso de celular nos arredores da escola, por exemplo, norma estabelecida por lei.

As regras que regem a escola começam na esfera governamental, uma vez que a escola segue uma legislação específica para cada atividade relevante, as quais estão discriminadas no PPP da escola. Além destas, há regras internas, as quais professoras e funcionárias eram obrigadas a cumprir sob pena de receber advertências e até mesmo serem demitidas. 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).

Todavia, mesmo sendo um ambiente altamente regulador, muitas professoras mostraram não seguir todas as regras, como confirmado pela E4: “Aqui tem bastante regras, mas a maioria dos professores não cumpre e isso é muito chato”. Desta forma, percebe-se haver “uma [...] oposição por parte dos agentes cujo projeto pessoal consiste em resistir às tendências intrínsecas da sociedade centrada no mercado” (Guerreiro Ramos, 1981a, p. 155). Aquelas pessoas viviam em tensão entre aquilo que lhes era imposto e aquilo em que acreditavam. 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).

Considera-se, deste modo, criticamente, que a ordem “aceite as normas de desempenho ou saia” está mais interiorizada nos membros da unidade escolar do que a não conformidade, com o que o ambiente escolar prescreve um comportamento característico das sociedades modernas, ou seja, sociomórfico, limitado por contrato social e formal. Guerreiro Ramos (1981a, p. 54), ao tratar da síndrome comportamentalista das sociedades modernas, observa que Hobbes concebe o indivíduo como um seguidor de regras. “A sociedade moderna não se reconhece como miniatura de um cosmos maior, mas como um contrato entre seres humanos”, diz o sociólogo. A conduta humana, neste tipo de sociedade, é conformada por critérios utilitários que estimulam a fluidez da individualidade. O indivíduo tende a comportar-se segundo normas e conveniências, não a agir de forma autêntica. Guerreiro Ramos (1981a, p. 55) afirma que, na ausência de um paradigma de ordem cósmica ou de um vácuo meta-histórico “não dispõe o indivíduo do piso firme necessário para que sua identidade se desenvolva”.

Tais características encontradas levam a caracterizar a escola como uma economia pois esta mostrou-se ser um sistema ameaçador “que dispõe de meios para compelir seus membros a aceitar as prescrições operacionais estabelecidas” (Guerreiro Ramos, 1981a, p. 144) no qual predomina a racionalidade instrumental.

Participação na gerência e tomada de decisões

Tendo em vista o ambiente complexo que é a escola pública, torna-se necessário fazer algumas distinções para que se compreenda como ocorria a participação na gerência e a tomada de decisões no CIEP.

Eram diversos os membros que na escola estavam inseridos, seja de forma direta ou indireta. Por isso, para que se possa descrever e interpretar como ocorriam as participações na escola e quem delas fazia parte, fez-se a divisão em três grandes

grupos de atores sociais, quais sejam: 1. Professores; 2. Funcionários e 3. Pais. De outro lado, foram selecionados dois meios de participação, que ocorriam através da A. Direção e B. Projeto Político Pedagógico. Não se pode esquecer ainda da esfera governamental, que também impunha regras e interferia nas decisões.

Desta forma a interpretação foi feita levando em consideração as seguintes seis categorias: Professoras-Direção, Professoras-PPP, Funcionárias-Direção, Funcionárias-PPP, Pais-Direção ou Pais- PPP, Esfera Governamental-Direção-PPP-Funcionárias-Pais. Iniciando a interpretação pelos Professoras-direção, quando perguntadas sobre a participação na gerência e, também, nas decisões da escola houve diferentes relatos. Algumas disseram que havia uma gestão democrática, outras disseram que não havia participação. Percebeu-se que a mudança ocorrida em agosto de 2014 afetou bastante a participação delas nas reuniões e decisões da escola. De acordo com a maioria, não havia mais tempo para a reunião de todos as professoras como ocorria antes. Isso fez com que todas as professoras ficasse excluída de decisões importantes e que diziam respeito a elas direta ou indiretamente, levando-as a apenas acatar ordens de cima para baixo. O E6 relata: “Havia participação antes [...]. A diretoria passava para a gente coisas sobre a escola, mas essas reuniões que ocorrem hoje [...], a gente não tem contato [...]” (E6).

Sobre a categoria Professoras-PPP, vale lembrar que o PPP é o documento que, de acordo com Lopes (2014, p. 1), se configura em numa ferramenta de planejamento e avaliação, e deve ser consultado a cada tomada de decisão. Todavia, percebeu-se que o PPP é um documento pouco utilizado na escola e existe apenas como uma peça formal a ser elaborada por exigência legal – da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Para muitas professoras, o PPP “é um documento pesado que está lá disponível, mas ninguém lê” (E17).

No que se refere às categorias Funcionárias-Direção e Funcionárias-PPP, a participação de funcionárias e professoras na elaboração do PPP do CIEP ocorria de maneira igualitária, mas segundo um dos depoimentos “é a diretora que dá a palavra final e decide o que entra ou não no PPP” (E10). A igualdade nesse caso era apenas uma aparência de isonomia, contextualizada pela hierarquia.

A categoria denominada Pais-Direção ou Pais-PPP tem participação considerada por todos muito fraca, seja por funcionárias, por professoras ou 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), potencialmente uma isonomia, como outras associações. O objetivo permanente desta era “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), mas, de acordo com os relatos, isto não ocorria na prática. Identifica-se, neste sentido, a APP como uma organização meramente burocrática, formal.

Quanto à categoria Esfera Governamental-Direção-PPP-Funcionárias-Pais, notou-se claramente a forte influência de leis e decretos na organização escolar estudada. A partir de tais regras a escola se organiza e era por meio delas que o controle era exercido. A mudança que ocorreu em 2014 é emblemática. O sistema social denominado por Guerreiro Ramos como economia se estende sobre a esfera pública-estatal (França Filho & Eynaud, 2020). Sob as contingências da época, a crise econômica e o crescente descontrole das contas públicas levaram a drásticas mudanças no ambiente escolar. A respeito das referidas contingências, cabe recordar acontecimentos que levaram ao início da Operação Lava Jato em março de 2014 (Netto, 2016) e à eleição presidencial de 2014, considerada a “mais suja da história” (Villa, 2014), após as Jornadas de Junho de 2013 (Nobre, 2013). A crise econômica e o descontrole das contas públicas eram, na realidade, as faces mais visíveis de uma crise institucional multifacetada da qual o Brasil não saiu, desde então. Pelo contrário, com

advento do governo Bolsonaro (Oyama, 2020) e da pandemia Covid-19 (Neves, 2020), a crise tornou-se ainda mais profunda e complexa. Quanto à esta categoria, portanto, a racionalidade instrumental imperava.

De acordo com Moll (2012, p. 139) a participação é decisiva 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”.

Relacionamentos interpessoais

No CIEP, observou-se que os relacionamentos interpessoais eram hierárquicos e bastante respeitosos, mas também conflituosos, portanto, complexos e ambivalentes. Por outro lado, foram observados alguns aspectos como “amor, confiança, honestidade, a verdade e a autorrealização” (Guerreiro Ramos, 1981a, p. 129; Morin, 2000) que ocorriam entre aqueles grupos que mais tinham interações simbólicas e afinidades no contexto da escola.

É razoável afirmar que o relacionamento interpessoal na escola entre os professores e a equipe diretiva era hierárquico, entre integrantes da equipe diretiva era menos hierárquico, entre professores e professores não era hierárquico, ou seja, tendia a ser amistoso e solidário, e entre escola e esfera governamental era muito hierárquico.

Percebeu-se que havia uma certa distância entre os grupos pautada pela posição hierárquica de cada integrante e o relacionamento interpessoal, isonômico, era tanto maior quanto maior era a intimidade entre seus membros, como confirma a fala da E1: “A gente diz aqui no CIEP que tem a elite, que é a direção e a parte administrativa da escola [...] então eles são a elite e nós somos a ralé”. Porém essa visão não era

compartilhada por todos os membros da escola, algumas entrevistadas disseram não perceber tal divisão.

Dentro do grupo das professoras, observou-se uma liberdade de expressão muito maior do que quando se tratava de relacionamento de alguma professora com a direção. Dentro da sala das professoras a comunicação fluía sem repressões operacionais formais, o que já não ocorria quando a palavra era dirigida a algum membro da equipe diretiva.

No grupo da equipe diretiva, a comunicação e as trocas simbólicas vividas eram muito mais intensas do que na relação da equipe diretiva com as professoras. Isso era devido provavelmente ao fato de seus membros estarem em contato uma vez na semana para a reunião da equipe. De acordo com a E7, havia entre elas respeito mais formal, pois, não se deve esquecer quem é o gestor e quem é o subordinado. “É somente na questão do respeito que eu vejo a questão de hierarquia, não na tomada de decisões” (E7).

Quanto aos relacionamentos interpessoais inerentes à relação entre escola e esfera governamental, todas concordaram: havia uma hierarquia bastante rígida, pois o que era decidido por elas a escola como um todo devia acatar. E1 e E5 expressam seus sentimentos em relação ao assunto: “Amo trabalhar aqui, só não permaneceria na escola [...] por causa dessa hierarquia em que você tem que bater continência, entendeu?” (E1); “As regras são impostas e mesmo não concordando vou seguir a regra [...]” (E5).

A escola apresentava, portanto, traços de sistemas sociais distintos – economia e isonomia, às vezes bem evidentes. Quanto ao primeiro, porque [...] “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”;

quanto ao segundo, porque todos os indivíduos são iguais, pelo menos nos grupos mencionados. Nesse caso, ressalta-se a tensão entre racionalidades com a predominância da racionalidade instrumental sobre a racionalidade substantiva (Guerreiro Ramos, 1981a).

Níveis de reflexividade

Por meio das categorias de interpretação observou-se, no contexto estudado, níveis 1 e 2 da “reflexive methodology” proposta por Alvesson e Sköldberg (2000), características tanto da racionalidade instrumental quanto da racionalidade substantiva na escola, o que expõe a tensão entre elas. A interação com o material empírico, com as entrevistas e observações em campo durante seis meses e três dias por semana, apontou algumas claras identificações de professoras com sua vocação e busca de autorrealização, além de manifestações de trocas simbólicas isonômicas tanto entre elas mesmas quanto entre elas e outras funcionárias e as crianças. Também foi possível notar aspectos isonômicos e racionalidade substantiva nas trocas simbólicas entre as integrantes da equipe diretiva. Observam-se, portanto, como significados subjacentes da interpretação permeiam a interação com o material empírico, não havendo uma clara disjunção entre observadores e observados. Durante a pesquisa qualitativa houve um envolvimento da pesquisadora solicitado pela direção da escola, o que eventualmente se concretizou na substituição de uma professora que havia faltado, conforme foi relatado em apêndice da dissertação (Bellucci, 2015, p. 206-209). A observação direta se transformou, em alguns momentos, em observação participante, o que levou à percepção pessoal da tensão vivida pelas professoras em meio a tantas crianças, seus conflitos, seu carinho, suas carências e demandas.

Também foi possível fazer uma interpretação crítica do material coletado-interpretado a partir das categorias relativas à racionalidade e aos enclaves. Isso ocorreu na medida em que, com o estímulo do nível 3 da metodologia da reflexividade, analisou-se a

documentação da-e-sobre a escola e confrontou-se a mesma com os depoimentos, às vezes contraditórios entre si. Percebeu-se então que a escola aparentava uma coerência entre o ideal da educação integral com a gestão participativa, mas em determinados aspectos, como no caso do PPP, tal coerência não passava de mera formalidade. Noutros aspectos havia algum grau de coerência, que se perdeu, em parte, após a mudança de sistema de trabalho e a redução de funcionárias e professoras.

No CIEP, a prescrição de normas era máxima, a remuneração era baixa, havia alto controle das atividades e pouca participação dos envolvidos nas questões gerenciais e funcionais da escola. Entende-se que todas essas características são típicas de organizações formais de sistemas econômicos, em que a racionalidade predominante é a instrumental.

Os níveis 2 (significados subjacentes) e 3 (ideologia, poder, reprodução social) estão implicados aqui, o que fica claro com a afirmação de Guerreiro Ramos (1981a, p. 144) quando escreve 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 dos indivíduos (Guerreiro Ramos, 1981a).

A TDSS e o paradigma paraeconômico pressupõem uma abordagem multidimensional, o que significa refletir não somente sobre a bifurcação da racionalidade e tensão entre suas formas nas sociedades modernas, mas também sobre as relações entre as categorias delimitadoras e a chamada lei de requisitos adequados para o desenho de sistemas sociais. Guerreiro Ramos (1981a, p. 155-156) afirma que “o paradigma econômico pressupõe que planos de vida pós-industrial são imediatamente possíveis, tanto nos países cêntricos quanto nos países periféricos”. Como compreender tal afirmação do sociólogo? Para Guerreiro Ramos, a razão não está no desenvolvimento

das forças produtivas, na história, mas na psique humana, na atitude parentética (Guerreiro Ramos, 1963, p. 149), que suspende ou coloca entre parênteses as crenças no mundo externo, ainda que momentaneamente, para renovar um olhar sobre a realidade e sobre a natureza humana. “A atitude parentética transcende a organização, é uma característica destreza da vida culta, de existência superior, ciosa de liberdade, que defende o ser humano contra o embrutecimento, a rotinização mental, a alienação”. Por outro lado, Guerreiro Ramos compreendia as interdependências entre diversas escalas (locais, regionais, nacionais, internacionais) sobre as dinâmicas das sociedades modernas e suas organizações, como autor crítico do colonialismo nas sociedades periféricas.

Em 2020, com a pandemia Covid-19 o mundo, de forma inesperada e repentina, viu-se diante da necessidade de reinventar-se em múltiplas escalas. E nesse contexto de reinvenção das instituições (desinstitucionalização e busca de novas institucionalidades), novos parâmetros e critérios de racionalidade nas organizações, as escolas tiveram que mudar rapidamente das interações intersubjetivas em meio físico para as interações virtuais, revendo processos educativos. A experiência da Covid-19 provavelmente inspirou atitudes parentéticas em todo o mundo, nas mais diversas circunstâncias organizacionais e institucionais.

Ainda segundo Guerreiro Ramos (1981a, 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. De modo específico, a lei dos requisitos adequados estabelece que a variedade de sistemas sociais é qualificação essencial de qualquer sociedade sensível às necessidades básicas de atualização de seus membros, e que cada um desses sistemas sociais determina seus próprios requisitos de planejamento.

Considerando-se o conjunto dos três níveis iniciais da metodologia reflexiva, observa-se que a racionalidade substantiva e a instrumental parecem formar um continuum entre dois polos: no polo da substantividade estão as atividades em torno das crianças, despertando a vocação das professoras, a dedicação das funcionárias e as trocas simbólicas autograficantes, apesar das tensões; no polo da instrumentalidade, no outro extremo, está a racionalidade funcional e protocolar de integrantes das esferas governamentais. Entre um polo e outro as pessoas vivenciam a tensão entre as racionalidades em diferentes intensidades e, também, com diferentes condições de articulá-las, segundo as diferentes estruturas ou enclaves organizacionais, mas também segundo o desenvolvimento do potencial humano e da personalidade de cada pessoa.

O nível 4 (reflexão sobre a produção textual e uso da linguagem, com foco no próprio texto, argumento da autoridade e seleção de vozes representadas) remete à autocrítica. No que se refere ao texto, caberia reconhecer que foi um tanto quanto pretenciosa a ideia de fragmentar a argumentação de Guerreiro Ramos em quadros sinóticos, visando a obtenção de categorias analíticas para refletir sobre fenômeno complexo, como o de uma organização que buscava a educação integral, em pleno ano de crise institucional no Brasil. Quanto à ideia de argumento de autoridade, precisamos reconhecer que, por mais pertinentes que nos pareçam as categorias e ideias de Guerreiro Ramos, estamos tratando de recursos heurísticos, de abstrações, e não de alguma autoridade indiscutível. Entretanto, entendemos que o resgate da contribuição deste autor se faz relevante, e ainda pouco explorada nas ciências sociais, em face de sua ambiciosa proposta de uma nova ciência das organizações que leve a uma reconceituação da riqueza das nações e a uma sociedade multicêntrica (França Filho & Eynaud, 2020). Por fim, quanto à seleção de vozes representadas no texto, reconhecemos que muito poderia ser feito no sentido de abordar integrantes da Associação de Pais e Professores (APP), ouvir as crianças e tomar depoimentos, ainda que a distância, de integrantes da esfera governamental. No contexto de uma pesquisa para dissertação de mestrado, que serviu de base para este artigo, em razão de prazos

curtos e da própria burocracia, além da complexidade do fenômeno, não foi possível ampliar o leque de vozes.

A autorrealização profissional, parte da busca de autorrealização existencial, no CIEP, era maior antes da mudança de sistema em agosto de 2014, a partir da qual a maior exigência de produtividade com menos professoras, juntamente com a preocupação com recursos financeiros, passaram a entrar em conflito e coexistirem com a ideia de educação integral dentro da organização escolar. A ambivalência e a ambiguidade tornaram-se normais.

A mudança de sistema em 2014 ampliou o dissenso e a tensão entre professoras/funcionárias/equipe diretiva, por um lado, e as esferas governamentais, por outro. Guerreiro Ramos (1983, p. 48) argumenta que a tensão entre as racionalidades requer que as organizações operem segundo as expectativas normais de produtividade e eficácia, precisando, para isso, de um mínimo de consenso social. Para ele, 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 escola buscava, por meio da diretoria, integrar seus membros a fim de ‘juntos conseguirem mais’, mas esquecia que, ao procurar a integração e a harmonia entre o indivíduo e a organização, estava perseguindo um objetivo falacioso e utópico (Guerreiro Ramos, 1983). Em outras palavras, a escola tentava integrar todos os seus membros mostrando fortes os traços de economias, organizações formais, fracassava, evidentemente por desconsiderar o lado pessoal de cada indivíduo, seus sentimentos, emoções, vontades. As integrantes da escola, enquanto pessoas, queriam ser mais reconhecidas como sujeitos complexos (Morin, 2020), com múltiplas crenças e valores, queriam ser livres para exercer suas atividades em busca de autorrealização profissional e pessoal-existencial.

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

Quadro 4 – Tensão entre racionalidade instrumental e substantiva no CIEP

Racionalidade Instrumental	Tensão Coexistência e Conflito	Racionalidade Substantiva
Prescrição de Normas		Atualização humana
Remuneração		
Controle		
Fraca participação		
Eficiência e eficácia		
Hierarquia		Educação integral
Recursos financeiros		

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com uma reflexão de nível 3 sugerida por Alvesson e Sköldbberg (2000), concordamos 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. Lá, as crianças permaneciam, antes da pandemia, por nove horas diárias. Algumas delas precisavam, e continuam precisando, de cuidados especiais e professores capacitados.

Nesta linha, 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 sim, da educação integral em si mesma. É uma forma qualitativamente superior de educação, que inclui aspectos físicos, emocionais, intelectuais, simbólicos (Gardner, 2001; Halévy, 2010), o que desafia a todos os envolvidos nas escolas, implicando numa compreensão abrangente e complexa da interação entre educação, a escola e a sociedade como um todo. Se há a explícita limitação da autorrealização das pessoas que trabalham numa escola, o que se pode esperar da educação integral?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi compreender as tensões entre as formas de racionalidade instrumental e substantiva, numa escola do tipo Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), considerando-se principalmente os sistemas sociais economia, isonomia e fenonomia.

O estudo concentrou-se na contribuição de Guerreiro Ramos, que, segundo autores contemporâneos, permanece atual e pertinente para a compreensão de dilemas fundamentais das sociedades modernas, especialmente no que tange à tensão entre racionalidade substantiva e racionalidade instrumental. Pareceu-nos relevante refletir sobre um estudo de caso qualitativo realizado em 2014, ano de crise institucional no Brasil, que se estende desde então e que se aprofunda com a pandemia Covid-19, pois a proposta de educação integral está associada a uma compreensão das potencialidades humanas tanto quanto a uma necessária transformação das sociedades modernas e de suas estruturas organizacionais. O local e o global, o passado e o presente, a racionalidade instrumental e a substantiva, portanto, estão refletidas e articuladas nesse estudo.

Para tanto, partiu-se de uma dissertação de mestrado de Bellucci (2015) para uma revisão bibliográfica da obra de Guerreiro Ramos. Nos limites deste artigo, alguns aspectos daquela pesquisa foram deixados de lado e outros foram ressaltados.

Para compreender as tensões entre as racionalidades nas sociedades modernas fez-se uma reflexão sobre a bifurcação da noção de racionalidade desde os autores clássicos, especialmente Platão e Aristóteles, passando por autores que interpretam a obra de Guerreiro Ramos, tanto quando por autores modernos examinados por este, como Weber, Mannheim, autores da Escola de Frankfurt, Voegelin, entre outros. Foi considerada a obra de Guerreiro Ramos na sua extensão ao longo do tempo, mas com

uma concentração na Nova ciência das organizações: uma reconceitualização da riqueza das nações, especialmente em três categorias principais de sua teoria da delimitação de sistemas sociais e do paradigma paraeconômico: economia, isonomia, fenomenia. Este procedimento mostrou-se relevante porque, dessa forma, foi possível compreender como as tensões entre as racionalidades ocorriam no contexto escolar, local, com os aspectos isonômicos e fenonômicos, sem perder de vista a escala global, representada pelos aspectos da economia.

Para fins de investigação e orientação das entrevistas, da observação direta em campo, durante seis meses, bem como para iniciar a reflexão, deduzimos da obra de Guerreiro Ramos as seguintes categorias de interpretação: 1. Atualização humana; 2. Indivíduos-pessoas; 3. Prescrição de normas; 4. Participação na gerência e tomada de decisões; 5. Relacionamentos interpessoais.

Para complementar a reflexividade sobre a tensão entre racionalidades com as categorias de Guerreiro Ramos, tomamos como referência a metodologia reflexiva proposta por Alvesson e Sköldbberg (2000), em quatro níveis: 1. Interação com o material empírico, com foco em entrevistas, observação de situações e outros recursos; 2. Interpretação, com foco em significados subjacentes; 3. Interpretação crítica, com foco em ideologia, poder e reprodução social; 4. Reflexão sobre a produção textual e uso da linguagem, com foco no próprio texto, em argumento de autoridade, seleção de vozes representadas no texto.

As conclusões a que chegamos são, em resumo, as seguintes: a razão, como conceito básico das ciências sociais, bifurcou-se de forma a marginalizar, especialmente no contexto das sociedades modernas, a racionalidade substantiva, que se destaca especialmente nos sistemas sociais isonômicos e fenonômicos, enquanto sistemas subordinados ao enclave econômico, no qual se destaca a racionalidade instrumental. A dinâmica da escola estudada evidenciou isso a partir das categorias elencadas acima

e da reflexividade em quatro níveis. Por um lado, a educação integral e a atualização humana destacaram-se como tópicos estimulantes da reflexividade sobre a presença efetiva da racionalidade substantiva na dinâmica de uma escola como o CIEP de Balneário Camboriú. Por outro lado, a prescrição de normas, a remuneração, o controle, a fraca participação, a eficiência e a eficácia, a hierarquia e os recursos financeiros destacaram-se como tópicos da presença da racionalidade instrumental. Tensão, coexistência e conflito se destacam na relação entre as racionalidades.

A reflexividade em quatro níveis contribuiu no sentido de estimular uma distinção entre aspectos concretos e abstratos, relativizando-os e articulando-os. Com o nível 1, percebeu-se que a coleta de dados qualitativos envolve não somente incertezas, em meio a contingências, como a que levou inclusive a momentos de observação participante – o que em princípio não estava previsto – mas que se revelou incontornável, necessário e muito útil para a interpretação dos dados. Estes são parcialmente interpretados enquanto são coletados, não havendo uma nítida disjunção entre coleta, descrição e interpretação.

Com o foco nos níveis 2 e 3 percebeu-se no contexto escolar, várias contradições e ambivalências. A escola aparentava uma coerência entre o ideal da educação integral com a gestão participativa, mas em determinados aspectos, como no caso do PPP, tal coerência não passava de mera formalidade. Noutros aspectos havia algum grau de coerência, que se perdeu, em parte, após a mudança de sistema de trabalho e a redução de funcionárias e professoras.

O foco no nível 4 foi relevante como forma de autocrítica e percepção da necessária, mas também insuficiente, utilização de categorias abstratas para a compreensão de fenômenos complexos. A fragmentação em quadros sinóticos e categorias de interpretação de uma contribuição como a de Guerreiro Ramos pode parecer pretensiosa e levar a uma compreensão dicotômica entre as racionalidades.

Por fim, na contracorrente de uma compreensão dicotômica, observou-se que a racionalidade substantiva e a instrumental parecem formar um continuum entre dois polos: no polo da substantividade estavam as atividades em torno das crianças, despertando a vocação das professoras, a dedicação das funcionárias e as trocas simbólicas autograficantes, apesar das tensões; no polo da instrumentalidade, no outro extremo, estavam a racionalidade funcional e protocolar de integrantes das esferas governamentais. Entre um polo e outro estavam diversos casos e situações de tensão, de coexistência e conflitos, ou seja, de ambivalência, ambiguidade e complexidade.

REFERÊNCIAS

Alvesson, Mats & Skoldberg, Kaj (2000). *Reflexive methodology. New Vistas for Qualitative Research*. London: Sage.

Aristóteles (1996). *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Nova Cultural.

Azevêdo, Ariston (2006). *A sociologia antropocêntrica de Alberto Guerreiro Ramos*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Azevêdo, Ariston & Albernaz, Renata (2004). A paraeconomia como modelo e paradigma para a análise e a formulação de políticas públicas: o resgate de uma possibilidade. *Em Tese. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 1(2), 20-32.

Bariani Junior, Edilson (2011). *Guerreiro Ramos e a redenção sociológica. Capitalismo e sociologia no Brasil*. São Paulo: Unesp.

Bellucci, Christiane F. (2015). *Tensão entre racionalidades (instrumental e substantiva) em paralelo a formas de cultura organizacional: um estudo de caso em escola básica de*

tempo integral. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Castells, Manuel (2018). *Ruptura: a crise da democracia liberal*. Rio de Janeiro: Zahar.

Cavalcanti, Bianor & Lustosa da Costa, Frederico (2009). *Guerreiro Ramos: entre o passado e o futuro*. Rio de Janeiro: FGV.

Cavaliere, Ana M. & Coelho, Ligia M. (2003). Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 147-174.

Carta (2015). Documentos do Centro Integrado Rodesindo Pavan. CIEP Balneário Camboriú. Anexo B. In C. Bellucci. (2015). *Tensão entre racionalidades (instrumental e substantiva) em paralelo a formas de cultura organizacional: um estudo de caso em escola básica de tempo integral*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Denzin, Norman & Lincoln, Yonna (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa* (2a ed). Porto Alegre: Artmed.

Etzioni, Amitai (1961). *A comparative analysis of complex organizations*. New York: The Free Press of Glencoe.

Falcão, Duda (2020). Educação básica privada e Covid-19. In José R. C. Neves (Org.). *O mundo pós-pandemia: reflexões sobre uma nova vida* (pp. 113-119). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

França Filho, Genauto C. & Eynaud, Philippe (2020). *Solidariedade e organizações: pensar uma outra gestão*. Salvador: EDUFA.

Gardner, Howard (2001). *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Gaulejac, Vicent (2007). *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Aparecida: Ideias & Letras.

Gois, Antonio. (2020). Incertezas, possibilidades e o que haverá de sólido na educação depois da pandemia. In José R. C. Neves (Org.). *O mundo pós-pandemia: reflexões sobre uma nova vida* (pp. 107-112). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Godoi, Christiane K. & Mattos, Pedro L. (2006). Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In Christiane K. Godoi, Rodrigo Bandeira-de-Mello, & Anielson B. Silva (Orgs.) *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos* (pp. 301-323). São Paulo: Saraiva.

Godoy, Arilda S. (2006). Estudo de caso qualitativo. In Christiane K. Godoi, Rodrigo Bandeira-de-Mello, & Anielson B. Silva (Orgs.) *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos* (pp. 115-146). São Paulo: Saraiva.

Guerreiro Ramos, Alberto (1983). *Administração e contexto brasileiro: esboço de uma teoria geral da administração* (2a ed). Rio de Janeiro: FGV.

Guerreiro Ramos, Alberto (1981a). *A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações*. Rio de Janeiro: FGV.

Guerreiro Ramos, Alberto (1981b). *The new science of organizations: a reconceptualization of the wealth of nations*. Toronto: University of Toronto Press.

Guerreiro Ramos, Alberto (1963). *Mito e verdade da revolução brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Guerreiro Ramos, Alberto (1958). *A redução sociológica (introdução ao estudo da razão sociológica)*. Rio de Janeiro: Iseb.

Guerreiro Ramos, Alberto (1957). *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Andes.

Guerreiro Ramos, Alberto (1946). *As implicações sociológicas da puericultura. Separata da revista "Pediatria e Puericultura"*. Salvador: Imprensa Oficial.

Guerreiro Ramos, Alberto (1939). *Introdução à cultura (ensaaios)*. Rio de Janeiro: Cruzada da Boa Imprensa.

Guerreiro Ramos, Alberto (1937). *O drama de ser dois (poesias)*. Salvador.

Halévy, Marc (2010). *A era do conhecimento: princípios e reflexões sobre a revolução no século XXI*. São Paulo: UNESP.

Lopes, Noemia. (2014). *O que é o projeto político-pedagógico (PPP)*. Recuperado em 17 dezembro, 2014 de: <http://gestaoescolar.abril.com.br>.

Matos, Sheila C. & Macedo de Faria, Lia (2019). A intelectual Maria Yedda Leite Linhares: memórias e diálogos. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-26.

Menezes, Ebenezer T. & Santos, Thais H. (2002). CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública). In *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix.

Merriam, Sharan B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation. Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Moll, Jaqueline (2012). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso.

Morin, Edgar (2020). *Conhecimento, ignorância, mistério*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Morin, Edgar (2015). *Ensinar a viver. Manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina.

Morin, Edgar (2000). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Moura, Maurício & Corbellini, Juliano (2019). *A eleição disruptiva: por que Bolsonaro venceu?* (2a ed). Rio de Janeiro: Record.

Netto, Vladimir (2016). *Lava Jato: o juiz Sergio Moro e os bastidores da operação que abalou o Brasil*. Rio de Janeiro: Primeira Pessoa.

Neves, José R. C. (2020). *O mundo pós-pandemia: reflexões sobre uma nova vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Nobre, Marcos (2020). *Ponto final: a guerra de Bolsonaro contra a democracia*. São Paulo: Todavia.

Nobre, Marcos (2013). *Imobilismo em movimento: da abertura democrática ao governo Dilma*. São Paulo: Cia das Letras.

Oyama, Thaís (2020). *Tormenta. O governo Bolsonaro: crises, intrigas e segredos*. São Paulo: Cia das Letras.

Paes de Paula, Ana P. (2004). Guerreiro Ramos: resgatando o pensamento de um sociólogo crítico das organizações. In *Anais do Encontro de Estudos Organizacionais*, Atibaia, SP, Brasil, III.

Pizza Júnior, Wilson (1997). Trajetória parlamentar de Alberto Guerreiro Ramos. *Revista de Administração Pública*, 31(5), 24-28.

Pizza Júnior, Wilson (1994). Razão substantiva. *Revista de Administração Pública*, 28(2), 7-14.

Projeto Político Pedagógico – PPP. (2013). *CIEP – Centro Integrado de Educação Pública Rodesindo Pavan*. Camboriú: Prefeitura Municipal de Balneário Camboriú.

Santos, Cláudia. C. & Vieira, Roberto. C. (2012). Reflexão sobre o Programa Mais Educação. In Jaqueline Moll (Org.) *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos* (pp. 336-344). Porto Alegre: Penso.

Serva, Maurício (1997). A racionalidade substantiva demonstrada na prática administrativa. *Revista de Administração de Empresas*, 37(2), 18-30.

SEB/MEC (2011). *Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em Jornada ampliada: Como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem*. Brasília: MEC. Recuperado em 18 novembro, 2020 de: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/08/4_caminhos_elaborar_educacao_integral_cecipe_seb.pdf.

Stake, Robert E. (2003). Case studies. In: Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Eds). *Strategies of qualitative inquiry* (2nd ed) (pp. 134-164). London: Sage.

Teixeira, Lucia H. G. (2002). *Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas*. Campinas: UMESP/ANPAE.

Titton, Maria B. P. (2012). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. *Educar em Revista*, 45, 295-300.

Vergara, Sylvia C. (2010). *Métodos de pesquisa em administração* (4a ed). São Paulo: Atlas.

Vianna, Heraldo M. (2003). *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano.

Villa, Marco A. (2014). *Um país partido: a eleição mais suja da história*. São Paulo: Leya.

TENSÃO ENTRE RACIONALIDADES INSTRUMENTAL E SUBSTANTIVA EM UMA ESCOLA BÁSICA DE TEMPO INTEGRAL

Resumo

O estudo busca compreender as tensões entre as racionalidades instrumental e substantiva, considerando-se as características dos principais enclaves da teoria da delimitação de sistemas sociais de Guerreiro Ramos (economia, isonomia e fenonomia) numa escola que se destacava pelo objetivo de obter a educação integral. Foi realizado um estudo de caso qualitativo no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) em 2014, sendo os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, de documentos, observação direta e interpretados segundo categorias da teoria da delimitação de sistemas sociais, do paradigma paraeconômico e da metodologia reflexiva. Foram constatadas tensões entre as diferentes formas de racionalidade e sistemas sociais – expressas por meio da busca de autorrealização humana, realização de tarefas rotineiras, regras impostas, remuneração, participação na gestão escolar, sobrevivência econômica, enfim, tensão entre diferentes racionalidades e sistemas sociais.

Palavras-Chave

Tensões. Racionalidades instrumental e substantiva. Educação integral.

TENSIÓN ENTRE RACIONALIDADES INSTRUMENTAL Y SUSTANTIVA EN ESCUELA BÁSICA DE EDUCACIÓN INTEGRAL

Resumen

El estudio busca comprender las tensiones entre racionalidades instrumental e sustantiva, considerando las características de los principales enclaves de la teoría de la delimitación de los sistemas sociales de Guerreiro Ramos (economía, isonomía y fenomenología) en una escuela que se destacó por el objetivo de Obtener una educación integral. Se realizó un estudio de caso cualitativo en el Centro Integrado de Educación Pública (CIEP) en 2014, con datos colectados a través de entrevistas semiestructuradas, documentos, observación directa e interpretados según categorías de la teoría de la delimitación de sistemas sociales, el paradigma paraeconómico y la metodología reflexiva. Se encontraron tensiones entre diferentes formas de racionalidad y sistemas sociales, expresadas a través de la búsqueda de la autorrealización humana, realización de tareas rutinarias, reglas impuestas, remuneración, participación en la gestión escolar, supervivencia económica, en definitiva, tensión entre diferentes racionalidades y sistemas sociales.

Palabras clave

Tensiones. Racionalidades instrumental y sustantiva. Educación integral.

TENSION BETWEEN INSTRUMENTAL AND SUBSTANTIVE RATIONALITIES IN A IN FULL-TIME PRIMARY SCHOOL

Abstract

The study seeks to understand the tensions between instrumental and substantive rationalities, considering the characteristics of the main enclaves of the theory of the delimitation of social systems by Guerreiro Ramos (economics, isonomy and phenonomy) in a school that stood out for the objective of obtaining integral education. A qualitative case study was carried out at the Integrated Center for Public Education (CIEP) in 2014, with data collected through semi-structured interviews, documents, direct observation and interpreted according to categories of the theory of the delimitation of social systems, the paraeconomic paradigm and reflexive methodology. Tensions were found between different forms of rationality and social systems – expressed through the search for human self-realization, carrying out routine tasks, imposed rules, remuneration, participation in school management, economic survival, in short, tension between different rationalities and social systems.

Keywords

Tensions. Instrumental and substantive rationalities. Integral education.

CONTRIBUIÇÃO

Christiane Bellucci

A autora declara que realizou pesquisa teórica e empírica na escola em estudo, assim como revisões e ajustes para a publicação.

Sérgio Luis Boeira

Ao autor declara que realizou revisão geral e produção de parte do texto, especialmente a parte teórica.

AGRADECIMENTOS

-

DECLARAÇÃO DE INEDITISMO

Es autores declaram que a contribuição é inédita.

CONFLITO DE INTERESSES

Es autores declaram não haver conflito de interesses.

COMO CITAR ESTA CONTRIBUIÇÃO

Bellucci, Christiane & Boeira, Sérgio L. (2020). Tensão entre racionalidades instrumental e substantiva em uma escola básica de tempo integral. *Farol – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade*, 7(19), 497-551.