



ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE
EMPRESAS DE SÃO PAULO DA
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS

38

MARCOS CALVIN GUARISI

MISSÃO EM ESCOLAS PARTICULARES
DE 1º. E 2º. GRAUS

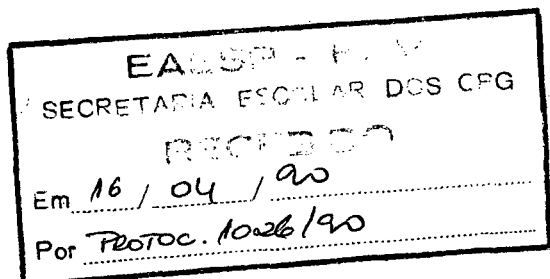
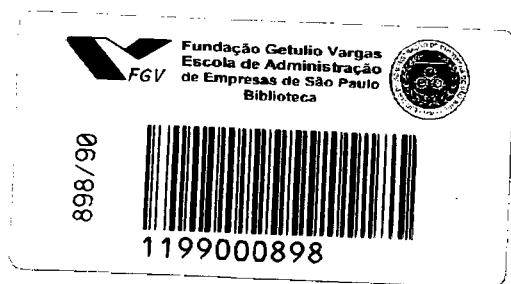
Sua implementação através das
variáveis organizacionais segundo a
Teoria do Desenho Organizacional

Dissertação apresentada ao Curso
de Pós-Graduação da EAESP/FGV -
Área de Concentração: Organiza-
ção, Recursos Humanos e Planeja-
mento, como requisito para ob-
tenção de título de Mestre em
Administração

ORIENTADOR: Prof. Carlos Osmar
Bertero

SÃO PAULO

1996



MISSÃO EM ESCOLAS PARTICULARES
DE 1o. E 2o. GRAUS

Sua implementação através das
variáveis organizacionais segundo a
Teoria do Desenho Organizacional

BANCA EXAMINADORA

Prof. Orientador _____

Profa. Dra. _____

Profa. Dra. _____

GUARISO, Marcos Calin. Missão em escolas particulares de 1o e 2o Graus: sua implementação através das variáveis organizacionais segundo a Teoria do Desenho Organizacional. São Paulo, EAESP/FGV, 1990. 260 p (Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação da EAESP/FGV, Área de Concentração Organização, Recursos Humanos e Planejamento).

Resumo: Trata de apresentar as possibilidades de implementação de missões organizacionais em escolas de 1o. e 2o. graus, segundo as exigências que tais missões trazem para as demais variáveis organizacionais em termos de incerteza. Toma a teoria de desenho organizacional de GALBRAITH e a aplica à realidade da escola particular. Conta com uma pesquisa exploratória de campo sobre escolas particulares em São Paulo.

Palavras-Chave: Missão - Escolas Particulares de 1o. e 2o. Graus - Desenho Organizacional - Incerteza - Variáveis Organizacionais - Professores - Doutrinas Pedagógicas - etc .

AGRADECIMENTOS

O AUTOR agradece às pessoas e instituições que, incentivando ou fornecendo informações, propiciaram condições para que o presente trabalho pudesse ser desenvolvido.

De forma especial, deseja agradecer às seguintes pessoas e instituições:

Ao mestre Prof. Dr. CARLOS OSMAR BERTERO pelo apoio e orientação oferecidos ao autor desde a fase de concepção do presente trabalho até a sua conclusão. Certamente, sem a sua valiosa colaboração, o mesmo dificilmente seria realizado.

À Profa. Dra. MARIA DE LURDES RAMOS DA SILVA que atenciosamente recebeu o autor nas consultas realizadas sobre o campo da Educação e acerca da experiência das Escolas de Fomento.

À Profa. Dra. OFÉLIA LANNA DE S. TORRES que desinteressadamente animou o autor em tão longa empreitada e ofereceu indicações que ajudaram a enriquecer o seu trabalho.

Aos diretores do SINDICATO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO - SIEESP, que gentilmente receberam o autor fornecendo informações importantes. Nesse mesmo sentido devo agradecer aos diretores do GRUPO - ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS PARTICULARES.

Aos diretores do COLÉGIO VISCONDE DE PORTO SEGURO e BENJAMIN CONSTANT que nos ofereceram diretrizes para o desenvolvimento da pesquisa de campo.

Aos diretores, orientadoras e orientadores, coordenadoras e coordenadores das escolas pesquisadas que, gentilmente, gastaram seu tempo para relatar suas experiências, nas entrevistas levadas a cabo pelo autor.

Ao Sr. SALVADOR MARTÍ, ex-membro da direção do COLÉGIO EL VEDAT, aos ex-alunos das escolas de FOMENTO e estudiosos do tema pela atenção e disponibilidade com que aceitaram relatar suas experiências neste tipo de instituições.

Ao amigo WILSON e à sua equipe que incentivaram o autor, garantindo a execução dos serviços datilográficos tão importantes para a realização deste trabalho.

Aos amigos do KORA e à Sra. ALCINDA que facilitaram o acesso à infra-estrutura necessária para uma redação serena desta obra.

Aos amigos do CETEC pelo apoio dado na confecção dos quadros desta dissertação.

À minha família, que pacientemente suportou as consequências que implicam possuir um dos seus membros dedicado a este tipo de atividade.

Ao nível das Instituições, o autor agradece o apoio financeiro da CAPES - Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior manifestado através da bolsa de estudos a ele concedida.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

a. Identificação do Problema e	
Justificação do Trabalho.....	6
b. Objetivos do Trabalho.....	9
c. Organização desta Obra.....	11

CAPÍTULO I

CAMPO DE DESENHO ORGANIZACIONAL

a. Introdução.....	14
b. O Desenho Organizacional.....	14
b.1. As questões e as respostas dos vários	
autores.....	15
b.1.1. Como o processo é conduzido.....	18
b.1.2. O que é desenhado?.....	19
b.1.3. Quando se dá o trabalho de <u>design</u> ?.....	21
b.1.4. Quem desenha?.....	21

b.1.5. Qual a relação entre desenhar e implementar?.....	22
b.2. Conclusões.....	22
c. A Abordagem de Galbraith.....	23
c.1. A evolução do conceito de organização.....	24
c.1.2. Relações Humanas.....	29
c.1.3. Comportamentalismo.....	30
c.1.4. Abordagens Sistêmicas.....	33
c.1.5. Abordagem Contingencial.....	34
c.2. Galbraith: conceito ampliado de desenho organizacional.....	38
c.2.1. Objetivo da obra de Galbraith.....	39
c.2.2. O que é uma organização.....	39
c.2.3. Os campos de decisão do <u>design</u>	40
c.2.4. O ajuste.....	45
c.2.5. O processo.....	49
c.2.6. Variáveis de <u>design</u>	49
c.2.6.1. Variável tarefa.....	50
c.2.6.2. Variável modo organizacional.....	51
c.2.6.3. Variável integração dos recursos humanos.....	57
c.3. Conclusões e análise da Obra de Galbraith.....	64

CAPÍTULO II
ESCOLAS COMO ORGANIZAÇÕES

a. Introdução	72
b. Objetivos do Capítulo.....	73
c. Pesquisa Exploratória em Escolas de	
1o. e 2o. Graus.....	75
c.1. Objetivos da pesquisa.....	76
c.2. Universo e amostra.....	77
c.3. Metodologia.....	78
c.4. Perfil das escolas pesquisadas.....	81
c.5. Resultados obtidos.....	83
c.6. Utilização dos resultados.....	86
d. Características Organizacionais das Escolas.....	86
d.1. Ambiente.....	89
d.1.1. Contexto geral.....	92
d.1.2. Sistema educacional.....	93
d.1.3. Socialização imediata da escola.....	97
d.1.4. Nova nomenclatura.....	103
d.2. Objetivos.....	105
d.2.1. Um esquema para classificar os	
objetivos das escolas.....	106
d.2.2. Objetivos nas escolas particulares.....	109
d.2.3. Objetivos mercadológicos.....	113

d.2.4. Missão, metas e objetivos.....	116
d.2.5. Missão nas escolas pesquisadas.....	119
d.2.6. Definição do conceito de missão para escolas.....	123
d.3. Estrutura.....	127
d.3.1. Fatores que influenciam no estabelecimento da estrutura organizacional.....	138
d.3.2. A dinâmica das relações informais e seus reflexos.....	144
d.3.2.1. Alunos.....	147
d.3.2.2. Professores e outros membros....	150
d.3.2.3. Combinação entre burocracia e <u>looseness</u>	152
d.3.2.4. A relação entre escola e elementos do ambiente externo...	160
d.3.2.5. Conclusão.....	172
d.4. Influências no comportamento.....	173
d.4.1. Motivação.....	174
d.4.2. Influências no comportamento dos indivíduos nas escolas.....	185
e. Sumário e Conclusões do Capítulo.....	190

CAPÍTULO III
DESENHO ORGANIZACIONAL DE ESCOLAS

a. Introdução	193
b. Desenho Organizacional nas Escolas.....	195
c. Revisão do Conceito de Incerteza.....	198
d. Incerteza na Vida das Escolas.....	201
e. Condições Influenciadoras da Incerteza nas Escolas Particulares.....	204
e.1. A variação da incerteza pelas influências externas.....	204
e.2. A variação da incerteza pela influência da missão na complexidade da tarefa.....	207
e.2.1. A personalização do ensino e missão	209
e.2.2. O tamanho da escola.....	216
e.2.3. A incerteza trazida pela missão e pelo tamanho da escola e seus reflexos no desenho organizacional.....	217
f. As opções à disposição do <u>designer</u> para implantar a missão.....	222
f.1. O campo de decisão da estratégia.....	222
f.2. O campo de decisão: modo organizacional.....	227
f.2.1. O que coordenar.....	228

f.2.2. A coordenação através da hierarquia, normas e do planejamento e as exceções...	231
f.2.3. O campo de decisão integração de recursos humanos.....	240
g. Sumário e Conclusões do Capítulo III.....	249

CONCLUSÕES	253
------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	256
--------------------	-----

ANEXO I : Formas Organizacionais para aumentar ou
diminuir o processamento de informações

ANEXO II : Modelo de comportamento nas organizações

ANEXO III: Comportamentos e sistemas de recompensa

ANEXO IV : Pesquisa exploratória

INTRODUÇÃO

A decomposição das famílias na sociedade atual e o crescente aumento das necessidades formativas do mundo industrializado e informatizado serviram para transferir de forma cada vez maior as responsabilidades educativas da família para as instituições especializadas nesse campo.

O Brasil não é uma exceção dentro dessa tendência mundial. A escola está chamada a assumir o papel de centro formador da juventude de maneira cada vez mais completa. Em tempos de desafios em todos os campos da vida do país, a escola primária e média - a que estamos focalizando neste trabalho - faz cargo tanto da preparação técnica e intelectual, como do desenvolvimento de uma personalidade equilibrada e ativa e de um caráter sólido. Em outras palavras, deve empenhar-se na árdua tarefa de desenvolver o homem integral.

Apesar de todas essas responsabilidades, o quadro da situação escolar no país é desalentador. Cerca de 25% dos brasileiros são analfabetos. Das crianças de 7 a 14 anos, 33% não freqüentava as escolas na época do censo de 1980. Além disso, entre as que iniciavam a primeira série, somente 37,6% chegavam ao seu fim e 1,8% alcançavam a 8a. série.

O ensino público é o que apresenta os piores resultados. Enfrentando a doença crônica da falta de atenção e de recursos econômicos, apresenta péssimas instalações e paga mal os seus professores. Além disso, seu contingente de alunos é formado por crianças sem meios e circunstâncias

familiares que facilitem o bom aproveitamento escolar. Nas escolas públicas concentra-se cerca de 55% dos alunos de 10. e 20. graus.

Os 45% restantes estão espalhados por cerca de 14.500 unidades privadas em todo país. Nelas encontram-se o melhor nível de ensino que é oferecido a mais de quatro milhões de crianças e jovens (1).

As escolas particulares aparecem no contexto do problema educacional brasileiro como grandes contribuidoras para diminuir o déficit quantitativo e qualitativo do ensino no país. Independentemente da posição que se assuma relativamente à afirmação "dinheiro público para escola pública", há de se reconhecer a necessidade de dar atenção a esse tipo de instituições particulares de tamanho peso social, visto o número de alunos que atendem e à melhor qualidade de ensino que oferecem.

Para apoiar a idéia da importância de escolas particulares está a noção de direito democrático à escolha de educação dos filhos pelos pais assinalada pela Declaração dos Direitos do Homem e confirmada pela nossa Constituição. Isso só será possível com a existência de escolas

(1) Dados obtidos: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Sinopse Estatística: ensino de primeiro grau - 1984 e Sinopse Estatística: ensino de segundo grau - 1984. Brasília: Serviço de Estatística de Educação e Cultura, 1986; Pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas relatada pelo O Estado de São Paulo, 03/09/89, p.23; Pesquisa realizada pelo IBGE, relatada pelo Jornal do Brasil, 08/09/89, p. 7.

particulares que sigam elas mesmas suas próprias opções ideológicas e se apresentem como possibilidades reais de escolha para os cidadãos.

Fatos e direitos, portanto, somam-se para apontar um conjunto de instituições que devem ser estudadas com maior atenção. O campo administrativo, por sua vez, é o que, por excelência, pode auxiliar para o melhor entendimento de como são tais organizações e como podem constituir-se para alcançarem seus objetivos de forma mais eficiente

Nos últimos anos, o estudo mais sério do tema do ensino particular fez-se necessário. A crise econômica que vem assolando o país há já vários anos não poupou as escolas desse ramo. A perda do poder aquisitivo da classe média desde o início da década trouxe uma série de más conseqüências. Uma delas foi a evasão de alunos para o ensino público. Outra, foi, - a partir do Plano Cruzado - a pressão dos pais e do governo sobre as mensalidades, reduzindo-as realmente e criando atritos cada vez mais sérios entre uns e outros a deteriorar tanto as finanças das escolas quanto o relacionamento destas com seus clientes.

Doutros focos de turbulências para a vida das escolas foram o crescimento da competição profissional na sociedade trazida pelas dificuldades econômicas, associado a uma abertura do mercado a novas profissões. Juntos, forçaram as escolas a tornarem-se mais atentas às exigências de conteúdo

dos vestibulares para o 3o. grau, e a tomarem, por conseguinte, decisões de aumento do conteúdo programático das matérias já existentes. Mais exigências portanto, no uso de recursos disponíveis foi exigida.

Por tudo isso, temas como a estruturação eficiente das atividades para o alcance dos objetivos educacionais, a administração financeira e a política de desenvolvimento de recursos humanos nessas instituições devem ser estudados para permitir às escolas particulares sobreviverem aos desafios que encontram. Em especial, há duas áreas de aprofundamento a merecerem atenção: aquela referente aos aspectos administrativos das escolas, preocupada com as atividades-meio, como a parte financeira, a de manutenção e administração do patrimônio e a da gestão dos serviços auxiliares; e outra relacionada com a organização do trabalho pedagógico propriamente dito, atentando-se à coordenação das atividades formativas segundo as concepções educativas (2).

Dada a escassez de estudos sobre a administração de escolas particulares de 1o. e 2o. graus - mesmo diante dessas dificuldades que vêm enfrentando - este trabalho dedica-se ao estudo teórico-prático acerca de um aspecto considerado essencial para a sobrevivência dessas organizações e para a sua contribuição ao exercício da

(2) veja SANTOS Fe., J. C. e CARVALHO, M. L. R. D. Especificidade da administração no setor educacional: possibilidades e implicações teórico-práticas. Educ e Real, Porto Alegre 3(2): 139-60, maio-agosto 1980.

liberdade dos pais escolherem a educação para os filhos: a implementação de práticas organizacionais coerentes com a missão assumida pelas escolas.

a. Identificação do Problema e Justificação do Trabalho

O crescimento acentuado da inflação nos últimos anos, os desequilíbrios da economia e as pressões para uma formação mais exigente da juventude são todas forças externas a exigirem das escolas particulares um maior grau de eficiência no uso de recursos. As novas circunstâncias já levaram algumas a fechar suas portas e, com toda certeza, tornaram as existentes muito preocupadas com a sua sobrevivência. É de se esperar que as atividades-meio, tais como a gerência financeira e a administração do pessoal tenham assumido um espaço muito maior no tempo das escolas do que antigamente.

Esta situação, no entanto, põe em risco o alcance dos objetivos educacionais - que são os centrais a serem perseguidos pelas escolas - devido à grande polarização com as atividades empresariais. Se, por um lado, é verdade o que afirma Arcuri sobre a natureza empresarial da escola particular.

Para nós, entretanto, a empresa-escola é a escola administrada racional e equilibradamente para atingir o fortalecimento dos seus recursos, visando remunerar o capital investido, criar recursos para prover a qualidade, a renovação, a expansão (3).

Ou seja, deve auferir lucros a fim de poder estimular o proprietário além de permitir a constituição de reserva para manter a qualidade, atualizá-la e expandi-la (4).

Por outro lado, dá-se o que define Anísio Teixeira:

Jamais, pois, a administração escolar poderá ser equiparada ao administrador de empresa [...]. Em educação o alvo supremo é o educando a que tudo está subordinado. Neste, a humanização do trabalho é a correção do processo de trabalho, na educação o processo é absolutamente humano, é a correção de um certo esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivas inevitáveis. São as duas administrações polarmente opostas (5).

De fato, a escola é empresa, mas sua lide principal é a busca de objetivos educacionais; seu serviço básico é o do desenvolvimento de perfeições humanas. Neste

(3) Escola Empresa. Conferência transcrita nos Anais da IV Jornada Latino-Americana de Educação: 6 a 9 de julho de 1987. São Paulo, SIEESP, 1988, p.271-273.

(4) ARCURI, S. Conferência... p.273.

(5) TEIXEIRA, A. S. In A. S. Teixeira et alii Administração Escolar. Salvador, ANPAE, 1968, p. 15.

sentido é um labor peculiar, a exigir a preponderância dos valores educativos sobre os econômicos, pois a "matéria-prima" não é material, passiva, de comportamento previsível, elemento constituinte dos custos variáveis da organização, disposta a submeter-se servilmente aos ditames da tecnologia. Na escola, o aluno é um ser humano, dotado de dignidade própria, com características peculiares, dono de seus atos e titular de direitos, sujeito a influências outras que não apenas as do ambiente da organização: o administrador deve considerar outras variáveis nas suas decisões, apoiar-se em outros parâmetros de referência.

Em suma, a escola-empresa só possuirá sentido se, através dos seus lucros, satisfizer as necessidades formativas e informativas dos alunos, dado que é essa a razão para a qual a sociedade permite que ela se constitua. Deve haver, portanto, uma simbiose entre a visão do administrador educacional e a postura do gerente (manager), mas esta subordinada àquela.

Daí que os objetivos educacionais da escola devem ser resguardados diante do aumento de importância dos objetivos administrativos. Este trabalho tem por finalidade sugerir uma via para que o administrador educacional, através da incursão nas dimensões formal e informal da organização, tenha maior possibilidade de tornar realidade a postura pedagógica auto-definida pela própria escola.

b. Objetivos do Trabalho

Este trabalho pretende ser uma contribuição ao estudo da administração educacional de escolas particulares de 1o. e 2o. graus não-técnicas, concentrando-se na problemática da implantação da missão organizacional na realidade dessas instituições. Recorreremos aos teóricos do Desenho Organizacional e procuraremos conhecer a realidade das escolas particulares, a fim de oferecer um guia para a atuação do administrador educacional relativamente ao problema enfocado.

Para alcançar esta finalidade, partiremos de determinados pressupostos e definiremos alguns objetivos parciais. Os pressupostos são:

(a) Entendendo missão como a razão de ser de uma organização, o nível dos objetivos mais altos e direcionadores de toda a atividade (6), pressupomos deverem estar nesse patamar, nas escolas particulares, as concepções acerca da atividade pedagógica. Assim as escolas dariam a precedência aos objetivos educacionais que estes merecem.

(b) Entendendo a afirmação de Anísio Teixeira, anteriormente citada como uma defesa do caráter peculiar do espírito administrativo do diretor de uma escola e não como

(6) veja KOTLER, P. e FOX, K. Strategic marketing for educational institutions. Englewood Cliffs, Prentice, 1985.

um rechaço às técnicas e teorias sobre o trabalho administrativo aplicáveis às organizações educativas e emprestadas às empresariais puras, pressupomos ser possível e útil transferir as conclusões dos autores da Teoria Administrativa aos problemas de coordenação do trabalho educativo nas escolas.

(c) Pressupusemos que as atividades eminentemente administrativas da escola possuíssem uma simplicidade e um aprofundamento por teóricos dos respectivos campos (com exceção da mercadologia na qual nos deteremos mais) que dispensassem maior atenção por nossa parte.

. Daí que os objetivos parciais para o alcance da finalidade deste trabalho sejam:

(1o.) apresentar um arcabouço teórico desenvolvido no campo da Teoria Administrativa que torne claro o caminho para a implantação da missão organizacional através das variáveis organizacionais formais e informais;

(2o.) identificar como se dão, na realidade das escolas particulares visadas, o ambiente, as variáveis organizacionais e as missões, através da análise de obras sobre o tema e com a consulta às informações obtidas em uma pesquisa de campo exploratória;

(3o.) apresentar, analisando os resultados obtidos pelo alcance dos objetivos anteriores, as possibilidades de ação do administrador educacional na adaptação das variáveis organizacionais de decisão às diferentes formas de missão.

c. Organização desta Obra

Esta dissertação está distribuída por três capítulos.

No capítulo I, faremos uma incursão no campo do desenho organizacional, descobrindo que ele está longe de ter seus parâmetros definidos. Por isso, passaremos a estudar uma linha de desenvolvimento teórico que mostrou ser mais adequada aos objetivos desta obra, a de Galbraith e Nathanson. Aí introduziremos o conceito de incerteza da tarefa e o de necessidade do ajuste das variáveis organizacionais - estratégia, modo organizacional e de integração de indivíduos - à incerteza e delas entre si.

No capítulo II, procuraremos apresentar as características das escolas entendidas como organizações. Usaremos o esquema de variáveis organizacionais desenvolvidas no capítulo anterior para descrever como são as escolas particulares. Apoiar-nos-emos nas obras de autores, em sua maioria, estrangeiros. A adaptação à realidade nacional será realizada com dados obtidos em uma pesquisa de campo, de

caráter exploratório, junto a seis escolas da cidade de São Paulo.

O capítulo III terá de sugerir opções concretas de atuação sobre as variáveis organizacionais para o administrador educacional diante das possíveis missões que pode assumir uma escola particular. Procurar-se-á apresentar, primeiramente, a relação que há entre missão e desenho da organização. Um segundo passo será a especificação de quais as decisões disponíveis para quem inicia um processo de design numa escola particular.

Como se vai notar ao longo da obra, as escolas enfocadas serão aquelas que incluem tanto o primeiro quanto o segundo grau. Além disso, tínhamos em mente aquelas com um grande número de alunos, mais de mil, segundo a avaliação dos especialistas, para permitir o estudo de organizações mais complexas. É útil assinalar que optamos por não repetir a expressão escolas particulares de primeiro e segundo graus acadêmicas; para simplificar, usaremos simplesmente escolas, colégios, estabelecimentos de ensino, instituições educativas e expressões equivalentes.

CAPÍTULO I

CAMPO DE DESENHO ORGANIZACIONAL

a. Introdução

Este capítulo tem como objetivo introduzir um arcabouço conceitual desenvolvido no ambiente da Teoria Organizacional. Esta base teórica deverá servir como instrumental para o relacionamento entre a missão das escolas e a sua organização.

A teoria do desenho organizacional ainda não está bem delineada - como veremos em breve. Ela pode, no entanto, sob o tratamento de alguns autores, tornar-se útil para este esforço de compreensão das formas de relacionamento das variáveis organizacionais e também para a sugestão de maneiras de intervenção para o ajuste das escolas aos seus objetivos maiores.

No próximo capítulo será desenvolvido um estudo sobre a natureza organizacional das escolas particulares de primeiro e segundo graus, o que permitirá - no terceiro capítulo - chegarmos às conclusões.

b. O Desenho Organizacional

Desenho Organizacional é um campo de investigação relativamente recente na Teoria Organizacional. Por este motivo, encontrar uma definição estrita do que constituam o objetivo e os métodos do chamado design não se apresenta como tarefa viável, ao menos no curto-prazo. Isto porque a

diversidade de perspectivas com que é tratado o tema abre um leque de inúmeras abordagens possíveis.

Deixando as dificuldades para trás, propomo-nos, - buscando apoio na importante obra de Kilmann, Pondy e Slevin (1) - desenhar um quadro abrangente das questões tratadas pelos vários autores que se dedicaram a pesquisar acerca deste tema. Depois de traçar as linhas gerais da investigação, tomaremos a obra de um autor, o que nos parecer mais concorde com os objetivos deste trabalho, e passaremos a analisá-la em profundidade, tentando classificá-la em alguma corrente de pesquisa.

b.1. As questões e as respostas dos vários autores

Kilmann, Pondy e Slevin elaboraram, em finais da década passada, uma das mais completas coletâneas de trabalhos sobre o desenho organizacional. Nesta obra de dois volumes, doze papers foram reunidos, procedentes de autores americanos e europeus.

No intuito de ordená-los segundo algum critério, os três professores desenvolveram uma tipologia composta de cinco partes: cada trabalho foi classificado em relação a cada um dos cinco critérios.

(1) KILMANN, R., Pondy, L. R. e Slevin, D. P. (editores). The management of organization design. N. York, North Holland, 1976. v.1 e v.2.

Os pontos para a classificação são as respostas às seguintes perguntas endereçadas a cada trabalho:

Como, é conduzido o processo de desenho?

O que é desenhado ?

Quando se dá o trabalho do design?

Quem desenha?

Qual a relação entre design e implementação? (2)

Podemos ver no quadro 1 o que pensam os vários autores relativamente ao tema.

(2) KILMANN, R. et alii. The management... v.1, p.1.

AUTORES AMBITOS ↓	Leavitt	McKelvey	Fox e Allii	Vaill	Gerwin	Summer	Lorsch
COMO ?	Intui- tivo	Seleccoe	Exercitacao Iterativa	Intui- tivo	Plano Jornal	Sele- ccoe	Sele- ccoe
O QUE ?	-----	Conhecimento de trabalho	-----	-----	Conhecimento de trabalho	Conhecimento de trabalho	Conhecimento de trabalho
QUANDO ?	-----	Conhecimento de trabalho	Conhecimento de trabalho	-----	Conhecimento de trabalho	Conhecimento de trabalho	Conhecimento de trabalho
QUEM ?	Agente interno	Agente interno	Agente interno	Agente interno	Agente externo	Agente externo	Agente externo
QUAL A RELACAO COM A IM- PLEMEN- TACAO ?	Separar- do	Separados	Integrados	-----	-----	-----	Separar- do

AUTORES AMBITOS ↓	Duncan	Nitroff e Hillmann	Nystrom et alii	Clark	Hillmann et alii
COMO ?	Sele- ccoe	Intui- tivo	Exercitacao Iterativa	Sele- ccoe	Plano Jornal
O QUE ?	Conhecimento de trabalho	-----	Conhecimento de trabalho	Conhecimento de trabalho	Conhecimento de trabalho
QUANDO ?	Conhecimento de trabalho	-----	Conhecimento de trabalho	Conhecimento de trabalho	Conhecimento de trabalho
QUEM ?	Agente interno	Agente interno	Agente interno	Agente interno	Agente externo
QUAL A RELACAO COM A IM- PLEMEN- TACAO ?	Inte- grados	Inte- grados	Inte- grados	Inte- grados	Inte- grados

b.1.1. Como o processo é conduzido?

Kilmann, Pondy e Slevin encontram cinco caracterizações para a forma como os autores concebem a natureza do processo de desenho organizacional. A primeira é a de considerá-lo como o resultado da intuição criativa e não do processo de raciocínio dedutivo. Vaill, por exemplo, compara a ciência aplicada com o design: os dois estão ligados com elementos intuitivos. (3)

Outra forma de caracterizar o processo de design é como um trabalho de

selecionar um design apropriado entre um conjunto pequeno de alternativas para proporcionar um ajuste ao ambiente da organização ou à tecnologia (4).

É o que os organizadores chamam de seleção. Os autores que compartilham desta visão, normalmente concebem o processo como um conjunto de escolhas, obedecendo a alguns critérios de pesos relativos variáveis conforme a situação, entre algumas possibilidades mais ou menos genéricas das organizações, tais como número de níveis, descentralização, etc.

(3) VAILL, P. The expository model of science in organization design. In R. Kilmann et alii. The management... v.1, p. 73-88.

(4) KILMANN, R. et alii. The management... v.1, p.2.

O trabalho do design pode ser visualizado de uma terceira forma: com um planejamento de um sistema. Esta abordagem, considerando que há inúmeras alternativas para configurar uma organização, propõe simplesmente tecnologias lógicas para criar configurações estruturais.

A quarta caracterização é a que entende o processo de design como interativo, ou seja, como resultado de uma relação mista entre a organização e seus clientes. Alguns autores vão mais longe, entendendo que essas modificações e ajustes devem ser contínuos: por isso percebem design como um processo para gerar processos que levem eles mesmos às mudanças no desenho.

Uma última forma de encarar este tema é a de relacionar tipos de processo de desenho com a personalidade do designer e seu estilo cognitivo: é o que fazem Mitroff e Kilmann com as tipificações junguianas (5).

b.1.2. O que é desenhado?

São apenas três as respostas encontradas pelos organizadores a esta pergunta. Uma delas assinala que o desenho da organização é a conjugação estrutural ou o cruzamento de tarefas e pessoas:

(5) KILMANN, R. e MITROFF, I. On organization stories: an approach to the design and analysis of organizations through myths and stories. In R. Kilmann et alii. The management... vi, p.189-208.

Descreve quem faz o quê, com que recursos; quem fala e interage com quem; quais padrões de fluxo de trabalho e autoridade devem existir entre os membros da organização (6).

As caracterizações da estrutura podem ser mais ou menos genéricas, mas não deixam de apresentar aquilo que vai ser desenhado como algo estático.

A segunda visão é a que afirma serem programas de ação o que será efetivamente desenhado. Programas de ação são modos de agir que podem ser ativados dependendo da situação: é o entendimento da estrutura como aquilo que a organização faz e não como aquilo que é.

A última abordagem é aquela a considerar o objetivo do trabalho de design como os processos que regulam a mudança, a aceleram, desaceleram ou a estabilizam.

Há aqui uma clara relação entre as respostas a esta pergunta e à anterior. Os que vêem o processo de design como dedutivo, percebem a organização composta por uma estrutura estática; os demais, que o vêem como criativo, autogerador, consideram processos como objetivo do design.

(6) KILMANN, R. et alii. The management... v. , p. 4-5

b.1.3. Quando se dá o trabalho de design?

São três as respostas encontradas.

A primeira delas considera que o processo realiza-se uma só vez ou com muito pouca frequência. Outra localiza internamente os iniciadores da tarefa de redesenhar a organização respondendo a determinados estímulos, como o ciclo inovativo ou a sazonalidade e os ciclos do mercado.

Uma terceira postura considera o processo do design como algo contínuo: um processo incremental dinâmico (7).

b.1.4. Quem desenha?

Há três posicionamentos básicos relativamente a esta questão:

- . designer é o agente externo: Kilmann, Pondy e Slevin incluem aí tanto o especialista contratado como os administradores de cúpula.

- . é um agente interno: pela visão do processo como contínuo, há uma dispersão da função do design. Pode dar-se até que o design dos processos de auto-redesenho seja externo, mas os membros da organização e os clientes é que movem estes processos.

- . é uma equipe cooperativa interna e externa.

(7) MCKELVEY, B. Toward more comprehensive organization design objectives. In R. Kilmann et alii. The management... v.1, p. 43.

b.1.5. Qual a relação entre desenhar e implementar?

Alguns distinguiram uma atividade da outra, considerando o processo de desenhar como planejamento, tal como Lorsch. Uma segunda postura entende que desenhar e implementar estão juntos, havendo uma retroalimentação direta entre a implementação e a estrutura atual e indireta entre aquela e o processo de design.

b.2. Conclusões

Como se pode perceber pelas observações feitas nas páginas anteriores, não existem linhas muito claras de concepções sobre o tema. Em termos gerais, podemos apenas distinguir duas posturas básicas: a dos autores que entendem o processo como uma tarefa dedutiva, visualizando a organização de forma mais estática; e a daqueles que percebem o processo como algo indutivo e criativo, partilhando de uma concepção mais dinâmica da organização.

Os teóricos partidários de uma visão mais dinâmica do processo consideram-no contínuo, acreditando que a iniciativa do design esteja nas mãos de um agente interno. Os outros consideram o processo tanto como contínuo quanto de uma única vez, mas o seu direcionamento é sempre dado por um agente externo.

A análise de cada um dos trabalhos e sua avaliação fogem ao escopo dessa obra, apesar de sua possível grande valia para os nossos interesses. Limitamo-nos a optar pela obra de um autor que terá suas teorias desenvolvidas a seguir acompanhadas das justificativas para essa escolha.

O ponto básico, no entanto, no qual todos coincidem, é o de que a Teoria do Desenho Organizacional visa conhecer a maneira como as organizações tomam as suas formas, os fatores que tornam estas formas eficazes e os caminhos viáveis para implantar estas práticas bem sucedidas em outras organizações.

c. A Abordagem de Galbraith

Diante de tais possibilidades de escolha no campo do entendimento do processo de design e seu objeto, um pesquisador estreante poderia encontrar-se um tanto confuso. Qual abordagem utilizar?

A escolha recaiu sobre os trabalhos desenvolvidos por Jay Galbraith, um deles em parceria com Daniel Nathanson. Ao nosso ver, apresentavam-se o suficientemente práticos e fundamentados, como se espera que um instrumento teórico seja. Uma justificação mais detalhada de nossa opção virá ao final deste capítulo, quando buscarmos classificar a obra de Galbraith segundo a tipologia Kilmann - Pondy - Slevin.

Começaremos, a partir do próximo item, a realizar uma breve análise histórica das escolas de teoria organizacional, calcando-nos já na visão de Galbraith, com o intuito de compreender os fundamentos da abordagem do autor. Logo depois faremos uma breve exposição da teoria de Galbraith para passarmos à aplicação do modelo às escolas em capítulos subsequentes.

c.1. A evolução do conceito de organização

c.1.1. Clássicos

Foram os clássicos os primeiros a tratarem do tema do desenho organizacional de forma mais sistemática. Fayol, Gullick, Urwick e Mooney, entre outros, constituíram a primeira leva de teóricos sobre a composição das organizações em busca de eficácia organizacional.

Não faz parte do escopo deste trabalho a exposição das idéias de cada autor. Podemos, no entanto, resumir as principais contribuições destes "pensadores práticos" com base nos trabalhos de Galbraith, Wahrlich, Stogdill e Motta.

Segundo Stogdill:

A teoria clássica está relacionada primeiramente com a subdivisão do trabalho e com a diferenciação de responsabilidade. Constitui-se numa análise empírica e lógica desses aspectos da organização.

Tanto assim que pode ser utilizada como um modelo ou conjunto de princípios para o desenvolvimento da estrutura de novas organizações. Prova ser um eficiente instrumento para desempenhar esta função. Conhecendo-se a natureza, a tecnologia, o tamanho e a complexidade da tarefa a ser realizada é possível desenhar uma estrutura de posições, atribuir funções às posições, especificar relações de status entre as posições, estabelecer canais de comunicação e determinar o fluxo das operações necessárias para desempenhar a tarefa. Dados o tempo e os recursos adequados, geralmente é possível recrutar as pessoas qualificadas para ocupar as posições (8).

É, portanto, este movimento centralmente preocupado com a correlação das atividades particulares da organização a fim de alcançar uma maior eficácia. Seus autores desenvolvem princípios e prescrições que atingem principalmente a estrutura de tarefas e suas relações.

Os clássicos - denominação que reúne a Escola de Administração Científica e a Escola Anatômica, segundo a caracterização de Wahrlich (9) - partem tanto da análise da função e de seu ocupante, quanto da empresa como um todo, descendo do topo para as tarefas específicas. Na verdade, pode-se dizer que os da Escola Anatômica assimilam à sua abordagem a filosofia de Administração Científica,

(8) STOGDILL, R. M. Dimensions of organization design. In: J. D. Thompson. (ed.). Organizational design and research - Approaches to organizational design, Pittsburg, J. P. Press, 1973. p.11.

(9) WAHRlich, B. S. Uma análise das teorias de organização, 3a. ed. rev., Rio de Janeiro, FGV, 1971.

preocupando-se primordialmente com a forma e disposição organizacional e com as inter-relações estruturais das partes (10). Para Fayol, organizar significa construir uma dupla estrutura, material e humana ao empreendimento (11), enquanto para Mooney é a tarefa de correlacionar atividades específicas ou funções num todo coordenado (12). A preocupação com o elemento humano delineada pelo primeiro é suplantada pelo segundo autor, evidenciando a pequena preocupação metodológica com esses tipos de fatores por essa escola.

Fayol, juntamente com Gullick e Taylor estabeleceram os elementos básicos do pensamento clássico relevantes para esta análise do avanço das teorias sobre o desenho organizacional.

c.1.1.1. Contribuição dos clássicos

O tipo de abordagem da organização destes autores mereceu desde há muito tempo sérias críticas por parte de teóricos posteriores. No entanto, eles trouxeram contribuições importantes porque inventaram a linguagem para falar sobre estrutura organizacional e identificar as

(10) WAHRlich, B. S. Uma análise... p.25.

(11) FAYOL, H. Administração industrial e geral. S. Paulo, Atlas, 1968. p.27.

(12) MOONEY, J. The principles of organization. N. York, Harper, 1947, citado por B. S. Wahrlich, Uma análise... p.31.

escolhas de design que devem ser feitas por qualquer organização.

São vários os pontos de destaque da visão clássica do desenho organizacional. A divisão do trabalho - horizontal e verticalmente - trouxe o aumento da produção por trabalhador acompanhado de um acréscimo na necessidade de coordenação entre as tarefas interdependentes. A nova necessidade exigiu a criação de tarefas gerenciais, que traziam em seu bojo as escolhas quanto à amplitude de controle e número de especialistas de staff empregados. O próximo passo após a configuração da organização foi a distribuição do poder e da autoridade, enfocando-se as problemáticas da centralização versus a descentralização e das influências laterais de linha-assessoria. Houve também certa preocupação com a escolha das formas de reunir as tarefas, que é o tema relativo à departamentalização.

O reconhecimento dos problemas motivacionais trouxe a consideração da necessidade de criação de sistemas de recompensa buscando a identificação dos objetivos dos trabalhadores com os da empresa, através do sistema de compensação, liderança adequada e promoções.

As decisões relativas ao desenho organizacional para os clássicos ficariam da seguinte forma, como assinala Galbraith (13):

(13) GALBRAITH, J. Organization design. Reading, Mass., Addison-Wesley, 1977. p. 22.

(1)variáveis de estrutura: definição do modo de organizar as tarefas com as escolhas de:

- (a)divisão do trabalho;
- (b)configuração;
- (c)distribuição do poder;
- (d)departamentalização.

(2)variáveis de sistemas de recompensa: definição da forma de integrar os indivíduos com as escolhas de:

- (a)sistema de compensação;
- (b)base de promoção;
- (c)estilo de liderança.

(3)variáveis de objetivos de curto prazo: definição da missão específica da organização com as escolhas estratégicas de:

- (a)domínio:
 - produtos serviços a serem oferecidos;
 - clientes a serem servidos;
 - tecnologia a ser usada;
 - local onde o trabalho será realizado.

(b)como relacionar-se com os outros membros do ambiente. Desta avaliação resultam objetivos que, por sua vez, serão a base para o estabelecimento de objetivos operacionais, de curto-prazo.

c.1.2. Relações Humanas

Uma segunda linha de pensadores sobre a organização é a chamada "Escola das Relações Humanas", na qual se costuma agrupar Mary Follett, Mayo e Roethlisberger entre outros.

Esse movimento teve o mérito de incluir nas considerações da teoria organizacional fatores antes dificilmente abordados, relativos especificamente ao elemento humano.

Uma organização industrial vem a ser mais do que uma multiplicidade de indivíduos agindo apenas em relação aos seus interesses econômicos. Esses indivíduos têm também afetos e sentimentos, uns em relação aos outros e, em suas relações diárias, tendem a estabelecer padrões de integração (14).

O foco central de preocupações vem a ser o empregado - e não mais a estrutura formal - em busca da eficácia organizacional. Em particular, salienta-se o papel da comunicação, da participação e da liderança.

Os teóricos das Relações Humanas concebem o homem de maneira diferente da dos clássicos: não é o ser puramente racional, mas o motivado por necessidades de segurança, afeto, prestígio, auto-realização e aprovação social. Tal ator, portanto, estabelece relações que estão fora dos

(14) ROETHLISBERGER, F. J. Management and morale. Cambridge, Mass., Harvard U. Press, 1941, citado por B. S. Warhlich, Uma análise... p.56.

moldes formais e acaba por criar e inserir-se na organização informal que é o

resultado da interação espontânea dos membros da organização, o impacto das personalidades dos atores sobre os papéis que lhes foram destinados (15).

Além do interesse pela motivação dentro dos pequenos grupos, a escola preocupa-se com a maior participação dos empregados nas decisões, sob uma nova liderança mais adequada, particularmente a democrática (16).

Prescindindo das críticas posteriores, a "Escola de Relações Humanas" trouxe à discussão novos fatores para o desenho organizacional, principalmente os relacionados à "variável humana" da organização. Além disso, foi possível um aprofundamento, através de pesquisas, nas variáveis definidas pelos clássicos, alcançando-se uma postura mais realista com relação a elas.

c.1.3. Comportamentalismo

Dentro desta Escola costuma-se agrupar McGregor, Argyris, Likert, Barnard, Simon, March e Cyert. Galbraith divide em dois este conjunto de teóricos segundo as diferentes contribuições ao estudo do desenho organizacional.

(15) WAHRLICH, B. S. Uma análise... p.51.

(16) MOTTA, F. P. Teoria geral da administração: uma introdução. S. Paulo, Pioneira, 1974. p.20.

Barnard, Simon, March e Cyert estariam relacionados principalmente aos estudos sobre processos de informação e decisão nas organizações. A melhor forma de compreender as organizações, dizem tais autores, é visualizando-as como organismos processadores de informações para a tomada de decisão, devido à limitada habilidade dos indivíduos de trabalhar sobre estas informações. Alguns destes teóricos aprofundaram-se no uso da pesquisa operacional e sugeriram a inclusão de mais quatro fatores a serem considerados no desenho organizacional ao conhecerem de perto como se dão as decisões. São eles:

- (1) mecanismo de decisão a ser usado na escolha da alternativa;
- (2) grau de formalização dos dados;
- (3) tamanho de base de dados;
- (4) frequência com que o sistema produz as decisões (17).

O segundo grupo dentro do comportamentalismo estaria composto por Argyris, McGregor e Likert entre outros. Tais autores fixaram-se basicamente nos

problemas diretamente ligados à eficiência, explorando áreas como a motivação, a tensão e o conflito entre necessidades individuais e organizacionais (18).

(17) veja GALBRAITH, J. Organization... p.24-26.

(18) MOTTA, F. P. Teoria... p.31.

Argyris define o enfoque comportamentalista como atento às variáveis intervenientes no comportamento humano na organização: individuais, dos pequenos grupos informais, e da organização formal. O que estaria a exigir um esforço por estudar em conjunto estes três fatores (19).

Likert e McGregor, por sua vez, estabelecem uma série de prescrições sobre o desenho organizacional. Acreditam que os problemas motivacionais e os colaborativos não haviam sido atendidos pela teoria clássica. Por isso, prescrevem que a forma que divide o trabalho seja aquela que aumente a sua significação para o indivíduo. O trabalhador precisa possuir o sentimento, relevante, de estar controlando e influenciando o desenvolvimento da própria tarefa, devido aos seus desejos de auto-realização. Além disso, é muito importante que os trabalhadores possam desempenhar suas atividades num grupo coeso, no qual a norma vigente seja a participação na tomada de decisão (20).

A contribuição conjunta das duas últimas escolas citadas foi a de estudar a forma de integrar os interesses do indivíduo e os da organização.

(19) WAHRLICH, B. S. Uma análise... p.81-82.

(20) LORSCH, J. W. Introduction to the structural design of organizations. In Dalton et alii. Organization structure and design. Homewood, Ill., Irwin, 1970.p.3.

c.1.4. Abordagens Sistêmicas

Como uma reação à complexidade de aplicação da abordagem comportamentalista, os estruturalistas buscam realizar de forma diversa a tarefa de estudar as organizações:

Encontrar o equilíbrio entre elementos racionais e não-rationais do comportamento humano constitui um ponto principal da vida, da sociedade e do pensamento modernos. Constitui também o problema central da teoria organizacional (21).

Abordam desta forma, sob um prisma próprio, a oposição entre a "teoria da organização formal" e a das "Relações Humanas", dando especial realce à inevitabilidade das tensões. Ao mesmo tempo, partem para uma análise dessas tensões intra-organizacionais e das relações extra-organizacionais segundo uma abordagem metodológica estruturalista, ou seja, entendendo os elementos somente enquanto parte de um todo mais complexo.

É este último aspecto - o metodológico - o que vem a contribuir principalmente para o tema do desenho organizacioanal. É o primeiro passo para a noção da organização como estrutura social, sujeita a trocas de influências com o ambiente que a circunda, fundamental para a elaboração posterior dos conceitos da "Teoria dos Sistemas

(21) ETZIONI, A. Organizações complexas: estudo das organizações em face dos problemas sociais. S. Paulo, Atlas, 1967. p.85.

Abertos". A concepção básica dos teóricos desta última escola é a de que as organizações são compostas de partes inter-relacionadas que operam em conjunto em busca de objetivos comuns.

Para o desenhista organizacional essa nova forma de visualizar o problema permite uma adequação mais real ao ambiente (22). Auxilia-o a perceber as múltiplas influências do meio nas múltiplas interfaces da organização, levando-o a notar as distinções e relações internas como fruto destas ligações com o exterior. Isto permitiu uma mentalidade menos prescritiva e mais dependente das circunstâncias, ou seja, deu abertura ao estabelecimento da teoria contingencialista.

c.1.5. Abordagem Contingencial

c.1.5.1. Trabalhos iniciais

A análise contingencial, segundo Galbraith, traz como contribuição à compreensão do desenho organizacional basicamente as seguintes idéias:

(22) Ainda que apresente sérias limitações para explicar os fenômenos internos das organizações, o conflito, mudança, tensões e nas contradições da sociedade que encontram expressão a nível da organização formal. (BERTERO, C. O. Influências sociológicas em Teoria Organizacional. Revista de Administração de Empresas. Rio de Janeiro, F.G.V., 15(6):27-37, nov/dez 75).

1. Não há o melhor modo (best way) de organizar;
2. Nem todos os meios de organizar são igualmente eficientes (23).

Estas duas afirmações querem significar a ausência mais completa da possibilidade de prescrição de formas organizacionais sem dar atenção a uma série de circunstâncias internas e externas de cada organização em particular. Por isso colide frontalmente com as abordagens Clássicas, de Relações Humanas e até de Likert com seu sistema 4.

Há organizações desenhadas das mais variadas formas cujos resultados são muito bons, mas acontece que essas diferenças não se dão de forma aleatória. Os contingencialistas explicam-nas por uma adequação entre o ambiente e alguns fatores organizacionais. O trabalho de muitos deles têm sido o de encontrar quais elementos do ambiente relacionam-se com quais elementos das organizações, buscando ser capazes de proferir afirmações do tipo "se encontramos tal situação então a organização deverá adaptar-se modificando tal elemento".

Esta forma de visualizar o problema foi trazida por uma série de pesquisas para o campo da Teoria Organizacional. Woodward (24) em 1958 chegou à conclusão de que organizações bem-sucedidas em indústrias diferentes caracterizam-se por

(23) GALBRAITH, J. Designing complex organizations. Reading, Mass., Addison-Wesley, 1973. p.2.

(24) WOODWARD, J. Industrial organization: theory and practice. Londres, Oxford Univ. Press, 1966.

estruturas diferentes. Burns e Stalker (25), em 1961, concluíram existirem tipos organizacionais de sucesso distintos quando se encontravam em indústrias diferentes. Organizações mecanicistas com procedimentos e regras formais, tomada de decisões no topo e amplitude de supervisão estreita - davam-se melhor em indústrias estáveis; por outro lado, organizações orgânicas - com grande amplitude de supervisão e controle, pouca atenção a procedimentos formais e decisões em níveis mais baixos - obtinham melhores resultados numa indústria dinâmica.

O estabelecimento formal desta abordagem na Teoria Organizacional veio em 1967, quando Lawrence e Lorsch publicaram um artigo e um livro sobre a pesquisa realizada junto a 10 empresas em 3 indústrias nos quais lançaram as idéias pioneiras do contingencialismo (26).

Os professores de Harvard definiram dois conceitos que são centrais no seu trabalho:

diferenciação: diferenças nas orientações cognitivas e emocionais entre administradores em diferentes departamentos funcionais e as diferenças na estrutura formal entre estes departamentos.

(25) BURNS, J. e STALKER, G. M. The management of innovation Londres, Tavistock, 1961.

(26) LAWRENCE, P. R. e LORSCH, J. W. Organization and environment. Homewood, Ill., Irwin, 1967.

integração: qualidade do estado de colaboração que existe entre departamentos dos quais o ambiente espera que alcancem unidade de esforço (27).

Conclui-se que a extensão da diferenciação organizacional depende de quão diversificado é o ambiente, ou seja, da forma pela qual os subambientes relativos às unidades da organização distinguem-se em termos de nível de certeza. Os pesquisadores apontaram quatro características das unidades que servem como indicadores do grau de diferenciação da organização: extensão da estrutura formal da unidade, orientação interpessoal, orientação quanto ao tempo, além da variável tipo de orientação para meta exigida pelo subambiente relativo à unidade.

O que vale a pena ressaltar é a concepção desenvolvida de que quanto mais diferenciação houver (causada pelo ambiente) mais necessários serão os mecanismos integrativos, como a gerência de produtos, a coordenação de programas, etc., que cortam as linhas de autoridade.

A diferenciação de cada área, vale a pena ressaltar, dar-se-ia através do contato com o seu respectivo subambiente, fonte de certo grau de incerteza. A incerteza, por sua vez, seria o produto de informações pouco claras,

(27) LORSCH, J. W. Introduction to... In Dalton et alii. Organization structure... p.5.

relações causais incertas e grandes intervalos para obtenção de feedbacks (28).

c.3. Galbraith: conceito ampliado de desenho organizacional

Como dizíamos no começo deste capítulo, os teóricos do desenho organizacional coincidiam nas intenções que possuíam de conhecer como as organizações se formavam, quais as relações existentes entre os elementos internos entre si e com os externos que tornam as formas eficazes e os caminhos para implantar estas práticas bem sucedidas em outras organizações.

Galbraith e Nathanson - particularmente o primeiro - não fogem deste conjunto de objetivos na sua teoria. Apoiados nos desenvolvimentos conceituais das escolas da Teoria Organizacional anteriores, que acabamos de revisar, proponho um esquema para compreender as organizações internamente e nas relações destas com as variáveis contextuais. O objetivo é o de apresentar a maneira de utilizar este conhecimento para a configuração eficaz de tais organizações.

(28) veja uma análise mais detalhada em LORSCH, J. W. Introduction to... In Dalton et alii. Organization structure... e MINER, J. B. Theories of organizational structure and process. Chicago, Dryden, 1982.

Na medida em que formos apresentando o conjunto das concepções de Galbraith, tornar-se-ão mais claras as influências das diversas visões organizacionais.

c.2.1. Objetivo da obra de Galbraith

O objetivo básico de Galbraith ao escrever suas obras é o de

apresentar um esquema para ajudar [...] a reconhecer os caminhos pelos quais uma organização pode ser desenhada (29).

Com isso, pretende dar às pessoas uma linguagem para a identificação e criação de formas organizacionais alternativas e para a avaliação das possíveis consequências da escolha destas formas.

c.2.2. O que é uma organização

Esta postura prática ao desenvolver os seus trabalhos deveria ter como apoio uma particular noção do que seja organização e do que seja atuar sobre uma organização, modificando-a.

Para Galbraith, organização é um conjunto de pessoas reunidas com a finalidade de atingir propósitos comuns

(29) GALBRAITH, J. Organization... p.ix.

através da divisão do trabalho em uma base contínua ao longo do tempo. A integração seria realizada por processos de decisão baseados em informação.

c.2.3. Os campos de decisão do design

Pelo seu caráter intencional e consciente é que a organização pode receber intervenções também intencionais e conscientes.

Esta concepção permite definir o trabalho do designer como um conjunto de escolhas. Em que campos e segundo quais critérios é o que veremos a partir de agora.

Os campos de atuação são os sugeridos pela própria definição de organização com o auxílio das escolas da Teoria Organizacional.

Pelo fato de as organizações trazerem consigo a problemática da divisão do trabalho, vem à tona a necessidade da coordenação. Pela distinção dos especialistas, vai ocorrendo a necessidade de integrá-los através dos mecanismos de coordenação, a começar da hierarquia, das normas e do planejamento. As escolhas desta área são sinalizadas pelos teóricos clássicos.

Além da estrutura, a organização se utiliza de processos de comunicação para a tomada de decisão. Neste ponto, os teóricos do Behaviorismo é que fornecem as indicações de escolha no desenho. Processos e estrutura reunidos formam o que Galbraith chama de modo organizacional.

Dentro das organizações existem, no entanto, também pessoas que são as que se reúnem para alcançar objetivos compartilhados. O campo de atuação em design relativo às pessoas é o que Galbraith chama de integração de indivíduos. Tomando emprestado alguns conceitos dos autores de Relações Humanas, Behaviorismo e Estruturalismo, chega à conclusão de que as pessoas não assumem voluntariamente os objetivos da organização: por isso, é necessário um esforço integrativo. Neste sentido, é preciso compensá-las adequadamente, além de selecionar e treinar os indivíduos.

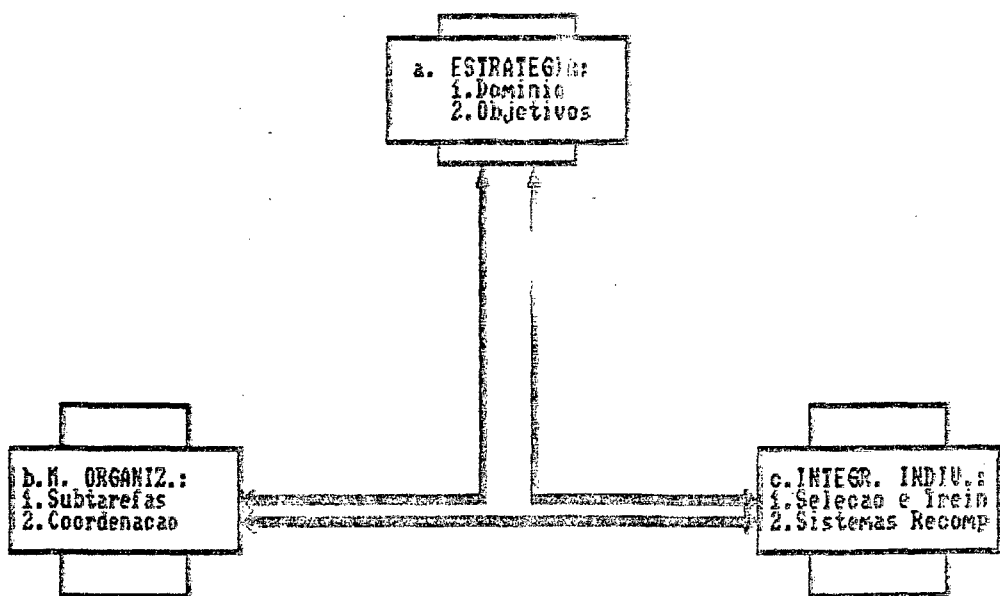
Por fim, a definição da organização toca o tema do alcance de objetivos comuns, sugerindo um novo campo para a realização de escolhas: o dos objetivos procurados pelo desenvolvimento da tarefa da organização.

Galbraith entende que a relação entre o ambiente e a organização dá-se dentro dos contornos definidos pelo domínio (produtos e serviços a serem oferecidos, clientes a serem servidos, tecnologia a ser usada e local onde o trabalho será realizado), que são escolha da empresa. Afirma ainda mais concretamente que a tarefa a ser desempenhada

pela organização será resultante das exigências do domínio. Na verdade, da estratégia escolhida para o funcionamento da empresa naquele domínio.

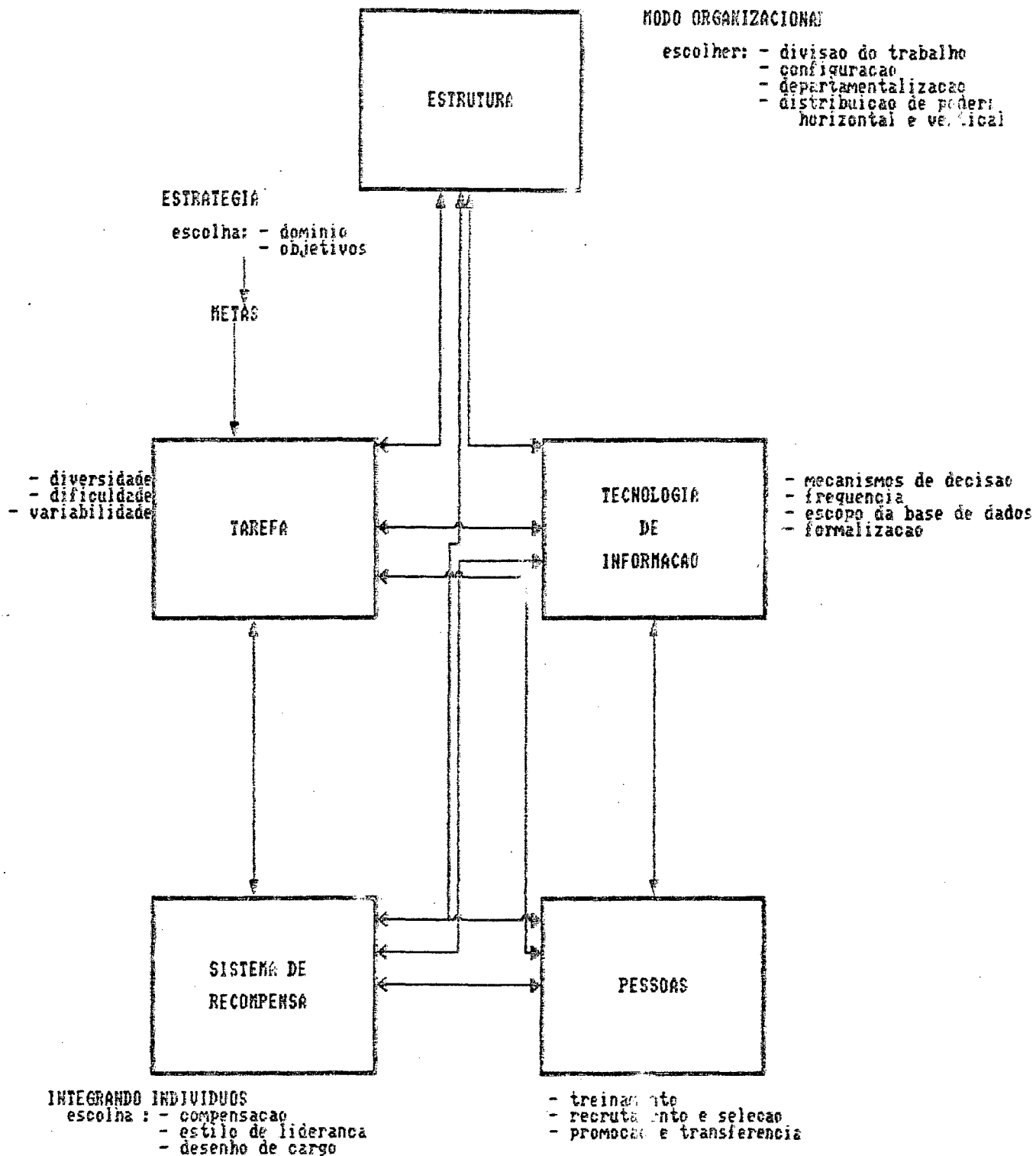
As escolhas são, portanto, possíveis quanto ao domínio e quanto às estratégias que influenciam o tipo de tarefa que a organização executa.

FIGURA 1.1 - Modelo de Organizacao Reduzido.



Adaptado de Galbraith, J. Organization ... p. 5.

FIGURA 1.2 - Modelo de Organizacao Ampliado



c.2.4. O ajuste

Se os campos de decisão já estão definidos, falta estabelecer o critério e as condições para que as decisões sejam coerentes.

Galbraith define o trabalho do design como o de buscar a coerência entre estratégia, estrutura, processos, recompensas e pessoas (30) em busca do desempenho efetivo.

Para chegar a esta conclusão apóia-se nos trabalhos de Scott, Child, Khandwalla, Leavitt e Lorsch. Leavitt concebe a estratégia de mudança organizacional como envolvendo várias dimensões (estratégia, tarefa, tecnologia e pessoas) que devem ser ajustadas entre si. Lorsch realiza pesquisas em que conclui serem os desempenhos altos resultados do ajuste entre dimensões organizacionais, ou seja, estrutura e processos, adequados à incerteza da tarefa (31).

Seguindo também os passos de Lawrence e Lorsch, Galbraith encontra aquilo que vai permitir o encaixe das várias áreas entre si: o conceito de incerteza da tarefa.

Em determinadas organizações torna-se viável antecipar no planejamento as decisões a serem tomadas quando a tarefa estiver sendo realizada. Isso é possível porque se possuem todas as informações pertinentes à tarefa com antecipação.

(30) GALBRAITH, J. Organization... p.xiii.

(31) veja em GALBRAITH, J. e NATHANSON, D. Strategy implementation: the role of structure and process. St. Paul, Minn., West, 1978. cap. 7.

Acontece algumas vezes que isso não se dá por carência de informações no presente: será necessário obtê-las no próprio desenrolar das atividades e, naqueles momentos, tomar as decisões. Uma das razões para a grande quantidade de informações necessárias será a presença dos seguintes fatores em alto grau:

(1) diversidade de outputs oferecidos, medida pelo número de produtos, serviços ou clientes diferentes; (2) o número de recursos (inputs) utilizados, manifesto pelo número de distintas especialidades num projeto, número de centros de máquina numa fábrica, etc.; (3) o nível da dificuldade dos objetivos ou do desempenho esperado medido por algum critério de eficiência tal como a taxa de utilização das máquinas (32).

Todos esses fatores definem a quantidade de informação necessária para o desempenho da tarefa. A experiência acumulada pela organização providencia alguma parte desse total. A diferença entre a informação necessária e a quantidade de informação realmente possuída pela organização é o que é chamado de incerteza da tarefa.

Haverá maior incerteza, portanto, na medida em que maior for a carência de informações sobre a realização da tarefa da empresa, no momento da realização desta tarefa.

Na indústria automobilística, podemos ter um bom exemplo, particularmente quando atentamos ao problema do

(32) GALBRAITH, J., Organization...p.5.

balanceamento da linha de montagem. Uma grande quantidade de informação é necessária para correlacionar milhares de tarefas ao longo da linha (divisão do trabalho), tarefas que são interdependentes. Além disso, vários modelos são produzidos. Qualquer decisão sobre a taxa de produção ou mix de produtos é bastante complexa. Se há uma capacidade altamente desenvolvida de prever a demanda, a tecnologia e capacitações técnicas a serem aplicadas, e o ambiente não traz grandes surpresas, pouca informação deve ser processada depois que a linha foi balanceada. Caso contrário, quando as estimativas estão erradas, é preciso tomar constantes decisões enquanto as atividades de produção estão sendo desenvolvidas. Para isso, informações devem ser colhidas e analisadas: há grande incerteza.

Vê-se que o conceito de incerteza estabelece a ligação entre o ambiente externo, passando pela missão e domínio, e a organização.

Com o conhecimento do nível de incerteza possuído, é possível realizar o encaixe das várias dimensões organizacionais, segundo pode ser visto na passagem de um livro de Galbraith e Nathanson que - por ser extensa - resume o que pode ser feito em termos de design.

A estratégia de produto-mercado escolhido pela empresa determina, em grande parte, a diversidade e a incerteza da tarefa com as quais a organização terá que se enfrentar. A organização precisa, então, combinar as pessoas com a tarefa através da

selecção, recrutamento e práticas de treinamento e desenvolvimento. As pessoas precisam também adequar-se à estrutura. A estrutura, também escolhida para adequar-se à tarefa, é especificada por escolhas de divisão do trabalho (quantidade de diferenciação de papéis), de estrutura departamental, da configuração (número de níveis, amplitudes de controle) e da distribuição do poder (tanto vertical como horizontal). Ao longo da estrutura, processos são sobrepostos para alocar recursos e coordenar atividades não administrados pela estrutura departamental. Esses processos de informação e decisão são sistemas de planejamento e controle, processos orçamentários, mecanismos de integração e medidas de desempenho. E, finalmente, o sistema de recompensa precisa ser combinado com a tarefa e a estrutura através de escolhas de práticas de compensação, planos de carreira, comportamento do líder e do desenho de trabalho. Na totalidade, todas essas escolhas precisam criar um design internamente consistente. Se uma destas dimensões é modificada, as outras precisam ser alteradas para manter a adequação. Igualmente, se a estratégia é modificada, então todas as dimensões precisam ser alteradas (33).

Com estas palavras, deixa-se bem clara a necessidade do ajuste entre os campos ou variáveis.

(33) GALBRAITH, J. e NATHANSON, D. Strategic... p.95.

c.2.5. O processo

O conceito de organização também influencia na visão sobre o processo de design. Se é a busca da coerência entre as várias dimensões em uma entidade que se relaciona continuamente com o ambiente, não é inesperado que Galbraith defina o trabalho de desenhar a organização como

a contínua monitoração e o contínuo controle do ajuste entre metas, estrutura e recompensas; a criação e a escolha de ações alternativas quando não há ajuste, e a implementação do desenho escolhido (34).

c.2.6. Variáveis de design

A partir de agora passaremos a analisar cada uma das variáveis de forma breve, descrevendo as opções disponíveis dentro de cada uma e as relações entre umas e outras apontadas por Galbraith. No entanto é útil tornar evidente uma afirmação do autor:

Nosso esquema conceitual [...] indica todas as cinco áreas de escolha: tarefa, estrutura, processos de decisão e informação, sistemas de compensação e pessoas. Todas devem ser consideradas variáveis e controláveis em vários níveis pelos tomadores de decisão organizacionais (35).

(34) GALBRAITH, J. Organization... p.7.

(35) GALBRAITH, J. Organization...p.31.

Ou seja, as áreas de escolha não estão, muitas vezes, sob o controle total dos administradores, que poderão realmente optar dentro de restrições impostas interna e externamente.

c.2.6.1. Variável TAREFA

O nome tarefa é tradução literal de task, utilizada por Galbraith e outros. Como o termo possui um conteúdo próprio optamos por simplesmente traduzi-lo e não utilizar qualquer outro mais consagrado em seu lugar.

A tarefa aparece no contexto maior da opção estratégica. Para Galbraith estratégia implica em duas decisões. Uma, quanto ao domínio ou competência distintiva e outra, quanto à maneira da organização relacionar-se com os elementos relevantes do ambiente e quais metas específicas serão buscadas relativamente a cada um.

A escolha do domínio, por sua vez, traz embutida a definição de quatro aspectos:

- (1) produtos/serviços a serem oferecidos;
- (2) clientes a serem servidos;
- (3) tecnologia a ser usada;
- (4) localização em que o trabalho será realizado.

O efetivo relacionamento da organização com os elementos do ambiente escolhido dá-se com a fixação de objetivos implícitos e explícitos. Tarefa é o conjunto de objetivos ou metas de curto-prazo relacionados com a estratégia.

c.2.6.2. Variável MODO ORGANIZACIONAL

Galbraith entende a organização como um sistema de processamento de informações. Com esta conceituação consegue relacionar a estratégia preparada para enfrentar um determinado ambiente com todos os âmbitos internos.

Para ele as organizações encontram-se com uma disjuntiva radical: devem dividir o trabalho, mas, ao mesmo tempo, o ambiente exige que a organização atue coordenadamente. Apóia-se aqui claramente na obra de Lawrence e Lorsch, nos conceitos de diferenciação e integração. A forma de coordenar o trabalho se dá tanto pela utilização dos canais hierárquicos quanto dos sistemas de processamento de informações, a obterem as notícias do andamento de toda a atividade e produzindo diretivas para cada um dos setores.

Formas organizacionais são utilizadas para lidar com a incerteza. Galbraith apresenta-as em dois dos seus livros (36) partindo das mais simples até chegar ao que denomina de novas estratégias de design (37).

Entre as utilizadas em primeiro lugar pelas organizações estão as regras, programas e procedimentos seguidas da hierarquia e da fixação de objetivos. Todas estas três estratégias são eficientes até certo ponto. Quando a hierarquia já não é capaz de responder à frequência de exceções que passam dos níveis inferiores aos superiores de maneira eficaz, as organizações devem procurar outras estratégias para o desenho da estrutura e dos processos.

Antes de dar início à descrição das novas estratégias de design precisamos estabelecer o que Galbraith e Nathanson entendem por estrutura e processos, duas áreas de decisão do designer.

A estrutura é entendida

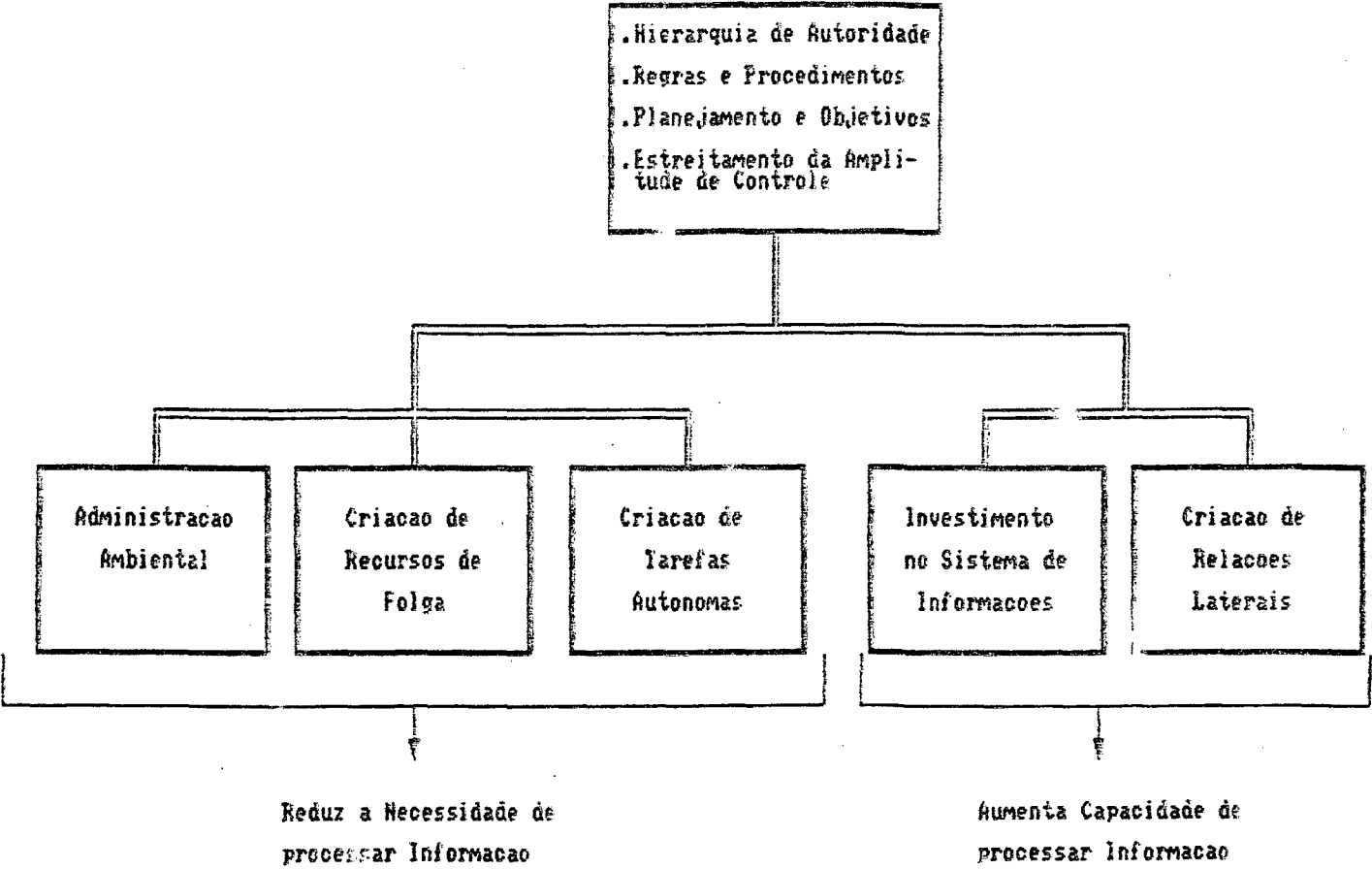
como a segmentação do trabalho em tarefas tais como produção, finanças e marketing e assim por diante, e recombinações destas tarefas em departamentos ou divisões, em torno de produtos, funções, regiões ou mercados, e a distribuição do poder ao longo dessa estrutura de tarefas (38);

(36) Organization... e Designing...

(37) GALBRAITH, J. Designing... p.14-15.

(38) GALBRAITH, J. e NATHANSON, D. Strategy implementation...p.5.

Figura 1.3 - Estrategias de Desenho Organizacional.



os processos são vistos

como a direção e a frequência do trabalho e dos fluxos de informação, ligando as tarefas diferenciadas nos departamentos e entre os departamentos da organização complexa (39).

Há, portanto, duas grandes opções de design quando a incerteza aumenta: uma delas é aumentar a capacidade de processar informações, a outra é diminuir a capacidade de trabalhar sobre tais informações. Os dois caminhos estão esquematizados e especificados na figura e no que se segue nas páginas posteriores.

c.2.6.2.1. Opção 1: Redução de Necessidade do Processamento de Informação

A redução de necessidade de processamento de informação dá-se com a diminuição de um dos três elementos que influenciam a quantidade a ser processada: divisão do trabalho, nível de desempenho ou diversidade de objetivos.

São as seguintes as escolhas possíveis dentro desta área: criação de recursos de folga, criação de tarefa autônomas e administração ambiental.

(39) GALBRAITH, J. e NATHANSON, D. Strategy implementation...p.5

De forma mais extensa:

- . criação de recursos de folga: aplicação de maior quantidade de recursos;
- . criação de tarefas autônomas: transferência para determinadas áreas da organização do controle total sobre um output e dos recursos para obtê-lo;
- . administração ambiental: mudanças na postura da organização relativamente aos elementos do meio externo. Pode-se optar pelas respostas competitiva, de relações públicas ou de voluntariado, dentro das estratégias independentes. No campo das estratégias cooperativas pode-se escolher pela cooperação implícita, contratação, cooptação, coalizão ou de manipulação estratégica.

c.2.6.2.2. Opção 2: Aumento da Capacidade de Processamento de Informações

Existem aqui duas formas: investimento em sistemas de informação vertical e criação de relações laterais.

De forma mais extensa, temos:

- . investimento em sistemas de informação vertical: a organização enfrenta-se com o problema de lidar com decisões únicas, não-rotineiras e também inter-relacionadas com outras, difíceis de ser antecipadas.

Ela pode então optar por diminuir as exceções que sobem pelos canais hierárquicos, tomando uma série de medidas tais como: aumentar a capacidade dos canais de comunicação existentes criar novos canais de comunicação e introduzir novos mecanismos de decisão. Mas isto é conseguido, segundo Galbraith, tomando-se um posicionamento distinto quanto a cada uma das seguintes variáveis: frequência da decisões; tamanho da base de dados; grau de formalização e tipos de mecanismos de decisão. Galbraith reúne as variáveis e apresenta um protótipo dos possíveis sistemas de informação.

		FREQUÊNCIA DAS DECISÕES (40)		
		Periódico	Contínuo	subotimização reduzida
TAMANHO DA BASE DE DADOS	Local		Local Tempo Real	↓
	Global	Global	Global	
	Global	Periódico	Tempo Real	
diminuição da decaência dos planos		----->		

criação de relações laterais: uma opção ainda disponível é a de empregar formas laterais de comunicação e processos conjuntos de tomada de decisão. Esta alternativa significa, na prática,

(40) GALBRAITH, J. Organization... p.101.

transferir as decisões para os níveis mais baixos, aproximando-as das fontes de informação, mas sem reduzir a partilha de recursos como nas divisões autônomas. Para tornar esses processos mais efetivos, será preciso formalizá-los, uma vez que as relações informais entre áreas acabam por não se dar ou não permanecerem, pelos interesses distintos entre elas. Existem várias opções que serão apresentadas em ordem crescente de capacidade de lidar com a incerteza e de custos para a organização. Podem ser combinadas de várias formas:

- (1) contato direto entre gerentes que enfrentam um mesmo problema;
- (2) papéis de ligação entre áreas de intenso relacionamento, em níveis baixos do escalão;
- (3) forças-tarefa, de caráter temporário;
- (4) equipes, de caráter mais perene;
- (5) papel integrativo, exercido por um assistente do executivo superior, sem qualquer autoridade sobre o processo que coordena;
- (6) papéis de ligação gerencial, exercidos por executivos sem autoridade sobre pessoas, mas sobre o processo;
- (7) organização matricial (41).

(41) veja no ANEXO I as opções desenvolvidas com maior detalhe.

c.2.6.2.3. Escolha da forma organizacional

A escolha da forma organizacional adequada à determinada situação leva em consideração o custo do seu funcionamento naquele ambiente. Se não há uma opção consciente, a organização automaticamente depara-se com uma redução do desempenho ou com um aumento dos recursos de folga.

c.2.6.3. Variável de INTEGRAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS

Galbraith estabelece este terceiro campo de escolha organizacional incluindo decisões quanto à seleção de pessoas, desenho de tarefa, e

arranjo de incentivos de tal forma que os indivíduos escolham aqueles atos que produzam o efeito desejado no ambiente (42).

No modelo mais desenvolvido das variáveis organizacionais apresentado há pouco, Galbraith dividia este grande campo em dois:

(1) sistemas de recompensa: sistema de compensação base de promoção, estilo de liderança, desenho do cargo;

(2) pessoas: incluindo escolhas de treinamento e desenvolvimento, recrutamento e seleção, transferência e promoção.

(42) GALBRAITH, J. Organization... p.6.

c.2.6.3.1. Sistemas de recompensa

A necessidade de sistemas de recompensa está baseada na concepção de que há uma imperfeita adequação entre os papéis organizacionais e personalidades humanas. Os sistemas de recompensa estão desenhados para alcançar integração.

A escolha de sistema de recompensa deve estar apoiada na conscientização dos seguintes fatos:

- (1) diferentes tarefas requerem diferentes tipos de comportamento para desempenho eficaz;
- (2) organizações, devido à sua natureza artificial, não podem apoiar-se na adoção voluntária do comportamento voltado para os objetivos organizacionais por parte dos empregados;
- (3) organizações precisam estabelecer o design e a administração de sistemas de recompensa;
- (4) o sistema de recompensa mais eficaz depende dos comportamentos requeridos pela tarefa (43).

Ou seja, um dos possíveis caminhos a seguir consiste em conhecer qual o comportamento requerido por uma determinada atividade na organização e, dentro de um modelo do que seja o comportamento humano, relacionar a estes comportamentos os vários sistemas de recompensa.

Um elemento importante deste trabalho é a explicitação do que se conhece em termos de comportamento dos indivíduos.

(43) GALBRAITH, J. Organization... p.291.

Galbraith utiliza conceitos de March e Simon e de Vroom apoiado no trabalho de Porter e Lawler para estabelecer um modelo dinâmico objetivo/passos do comportamento humano (44). Trabalha com a expectativa, instrumentalidade e valência, esforço, habilidade, percepções de papel, recompensas extrínsecas, satisfação e evocação.

c.2.6.3.2. Tipos de comportamento esperado e sistemas de recompensa

A relação entre sistemas de recompensa e comportamentos, pode ser vista na tabela a seguir e será analisada nas próximas páginas (45).

(44) veja no ANEXO II.

(45) veja a explicação detalhada dos itens assinalados nas linhas e colunas do quadro no ANEXO III.

QUADRO 1.3- Relacao entre comportamentos e Recompensas.

Comportamento Sistema de recompensa	Uniao e Permanencia	Comportamento Confiavel	Esforço acima do minimo	Comportamento Espontaneo	Comportamento Cooperativo
Adesao a norma	+	+++	-	-	-
Recompensa Sistemática	++				
Recompensa grupai	++	+	++	++ -	++ -
Recompensas individuais	+++	+	+++	++ -	++ -
Comportamento de lideranca	++ -	++	++	++	++
Aceitacao do grupo	+	++ -	++ -	++ -	++ -
Envolvimento na tarefa	-	+++ -	+++	+++ --	+++ --
Identificacao com objetivos	+++	+++	+++	+++	+++

c.2.6.3.3. Relação entre comportamentos e recompensas

Nesta parte começamos a explicar a tabela. Antes de iniciarmos, podemos estabelecer que os sinais + significam relação positiva e -, negativa. Um maior número de sinais sugere uma relação mais forte. As celas em branco significam ausência da influência e os quadros divididos, o efeito duplo de um recompensa relativamente a um comportamento.

É importante assinalar que são de natureza cumulativa os comportamentos e os sistemas de recompensa. Para a obtenção dos comportamentos espontâneos serão precisos esforços acima dos níveis mínimos e comportamentos confiáveis e de união e permanência, por exemplo.

(1) União e Permanência

O envolvimento com a tarefa e o comportamento de liderança podem levar alguém a sair da organização. O primeiro, porque os valores profissionais podem chocar com os objetivos da organização; o segundo, nos casos em que a tarefa é repetitiva e o líder é quem define as atividades. O envolvimento com a tarefa e adesão às normas também não contribuem muito com o desejo de permanecer.

Os demais trazem a possibilidade de desejo de união e permanência: principalmente identificação com os objetivos - auto-explicativo - e recompensas individuais - particularmente quando melhores que as dos outros lugares.

(2) Comportamentos confiáveis

Pode ser prejudicado pelo envolvimento com a tarefa (quando o comportamento esperado pela organização não faz parte da tarefa) e por normas grupais contrárias. Pode ser conseguido - mas dificilmente implementado - por recompensas extrínsecas de salários e acitação do grupo. Mais eficientes são os demais fatores.

(3) Esforço acima dos níveis mínimos

Pode ser prejudicado tanto por uma preocupação do líder em dar um reforço nas normas quanto pelas normas grupais restringindo a produção. Adesão a normas não tem relação direta com um esforço maior.

As recompensas intrínsecas são as mais eficientes nestes casos, em particular, a do envolvimento com a tarefa possuída por profissionais. As demais extrínsecas são bastante úteis também.

(4) Comportamentos espontâneos e cooperativos

A maior parte dos sistemas de recompensa pode ser eficiente se adequadamente desenhado para o alcance destes comportamentos. Outros não são úteis: adesão a normas tira a espontaneidade e ao mesmo tempo não auxilia diretamente; as recompensas sistêmicas não influenciam em nada, nem positiva nem negativamente.

As recompensas intrínsecas são mais uma vez mais eficientes: o envolvimento com a tarefa deve incluir os comportamentos enfocados por ser eficiente, caso contrário, é bastante contraproducente; a identificação com os objetivos é o sistema que dá melhores resultados.

Escolha

A escolha do sistema de recompensa deve considerar tanto a eficácia para obter o comportamento desejado quanto os custos de funcionamento e os de implantação. Além disso, Galbraith afirma que a escolha também é influenciada pela visão de homem possuída pela organização, ou seja, pelos valores que se queriam respeitar e buscar nas pessoas. Por fim, as mudanças sociais, alterando os comportamentos dos indivíduos, devem ser atentamente acompanhadas, pois podem modificar a relação entre a recompensa e o comportamento desejado.

Normalmente, nas organizações, os sistemas de recompensa são utilizados conjuntamente.

c.2.6.3.4. Pessoas

Galbraith reutiliza o conceito de equilíbrio para afirmar que deve haver um perfeito ajuste entre a tarefa, os sistemas de recompensa e as pessoas. Em termos práticos, os mecanismos de seleção e recrutamento, transferência e promoção, treinamento e desenvolvimento auxiliam na construção dos sistemas de recompensa. Servem como instrumentos auxiliares para obtenção dos comportamentos desejados. Além disso, vão definir os indivíduos que serão motivados, influenciando no design dos sistemas de recompensa.

c.3. Conclusão e análise da obra de Galbraith

Procurando realizar uma consolidação da postura de Galbraith sobre o tema do design, poderíamos tentar resumir o que ficou dito até agora em alguns parágrafos.

Galbraith entende que as organizações coordenam suas atividades através do estabelecimento de objetivos e da criação da hierarquia e de normas. As exceções que se dão no desempenho da tarefa, fugindo da rotina normal de trabalho, sobem os níveis hierárquicos. O número de exceções começa a

a sobrecarregar a hierarquia na medida em que aumente muito a necessidade de se processar informações durante o desempenho da tarefa: a incerteza aumentou, portanto. Uma escolha estratégica deve ser feita.

Há duas estratégias que são possíveis: a de diminuir a necessidade de se processar informações (usando recursos de folga, criando unidades autônomas ou alterando o ambiente); a de aumentar o processamento de informações (por investimento em sistemas de processamento de informações vertical ou criando relações laterais).

Galbraith insiste muito no tema da necessidade de coerência entre as variáveis internas entre si e delas com o ambiente, por isso trata da integração dos indivíduos também. A coerência nesse campo será alcançada pela aplicação das recompensas que, com maior probabilidade, levem a comportamentos adequados às necessidades organizacionais trazidas pela incerteza. Além disso, será preciso selecionar e treinar pessoas com características adequadas.

Podemos passar à avaliação da obra do autor enfocado, depois dessa breve exposição. Galbraith pode ser criticado, em primeiro lugar, por não apresentar em nenhum de seus livros um desenvolvimento profundo dos fundamentos teóricos de suas concepções (46). Ele, por exemplo, não gasta mais

(46) veja McELVEY, B. Toward... In Killmann et alii. The management of... p.42.

do que algumas páginas do desenvolvimento teórico do seu modelo de ajuste das variáveis organizacionais. Um leitor que não tenha a oportunidade de estabelecer contato com os trabalhos rapidamente revisados pelo autor talvez pudesse tornar-se - com razão - ao menos cético quanto às afirmações proferidas.

Uma outra questão que se pode colocar refere-se à falta de coerência, ou ao menos de realismo, existente relativamente ao tema da implementação do design. Galbraith considera como sendo o objetivo do trabalho de desenhar organizações os processos de processamento de informação e de decisão, além da de integração de indivíduos. Neste ponto avança um pouco mais sobre os que entendem as organizações como um cruzamento de pessoas e tarefas, mas não deixa de apresentar um objeto estático. Talvez seja por esse motivo que não consiga - como ele mesmo reconhece no prefácio de Organization... (47) - entrar no campo da implementação do design planejado. Uma visão mais dinâmica do seu objeto, como a de Nystrom (48), que entende o trabalho de design como a atuação sobre processos de aprendizagem que gerarão eles mesmos mudanças na organização, poderia ter facilitado a tarefa. A incoerência aparece exatamente neste ponto: apesar de conceber o design como

(47) veja p.xi.

(48) veja Input-output processes of The Federal Trade Commission Administrative Science Quarterly, Ithaca, NY, 20(3): 94-113, mar-1975.

A contínua monitoração e o contínuo controle de ajuste entre metas, estrutura e recompensas; criação e escolha de ações alternativas quando não há ajuste, e a implementação do desenho escolhido (49).

Galbraith não é capaz de apresentar qualquer indicação sobre como tornar esta concepção uma realidade; de como tornar a atividade de des. gn uma preocupação contínua no dia-a-dia das organizações.

Dessa forma, Galbraith, na prática, acaba por deixar a impressão de que o processo de desenhar uma organização é algo realizado raras vezes por iniciativa da cúpula.

Argyris, no entanto, não deixa de apontar na obra de Galbraith um de seus pontos fortes:

A teoria é interdisciplinar na qual se incluem uma grande gama das ciências do comportamento além da microeconomia. Os práticos apreciarão o livro porque raramente lida com um mundo organizado segundo as disciplinas acadêmicas; os acadêmicos deverão apreciá-lo porque proporciona um esquema que é mais abrangente do que os usualmente disponíveis (50).

A postura de análise de Galbraith é bastante prática, portanto, porque permite uma abordagem completa da realidade organizacional, não do ponto de vista parcial de um ou outro

(49) Organization... p.7.

(50) ARGYRIS, C. Book Reviews: Organization Design; Jay Galbraith. Administrative Science Quarterly, Ithaca, NY, 23(1):163-165, mar-78.

campo do conhecimento, mas utilizando-os segundo as necessidades do que vai atuar sobre as organizações. Quem pretenda realizar modificações na instituição inteira, não pode limitar-se ao campo da estrutura e processos, mas deve dar atenção às pessoas e seu envolvimento na organização.

O conceito de incerteza associado ao problema da coordenação é outro ponto forte da sua obra. Permite uma abordagem mais racional do trabalho do designer, possibilitando um padrão de comparação único que facilita o ajuste entre as dimensões organizacionais. O conceito de incerteza, portanto, propiciou o desenvolvimento da teoria do ajuste, que é, por si só, outro aspecto positivo, pois deixa mais clara a concepção geral já existente da necessidade da integração entre os elementos internos da organização e destes com o ambiente.

Para os nossos objetivos, a teoria desenvolvida por Galbraith será de grande utilidade. Nossa intenção é a de verificar como as escolas de 1o. e 2o. graus podem ser organizadas para alcançar as suas missões: que variáveis internas devem ser modificadas pelos administradores escolares, como devem relacionar-se umas com as outras e com o ambiente. A teoria do ajuste vem bem ao encontro de nossas necessidades: ela aponta em termos gerais quais são as dimensões internas de importância, quais as possibilidades de ação disponíveis em cada dimensão e depois indica qual o parâmetro para realizar o ajuste. Além, esta visão possui

algo em comum com a concepção corrente na área pedagógica, de que, na escola, todos os elementos concorrem para a formação do educando e que, havendo discrepância de qualquer um deles relativamente aos demais ocorrerá uma anulação ou prejuízo dos esforços educativos.

Também o resultado da incoerência de Galbraith - já apontada anteriormente, ou seja, a de afirmar que o processo é contínuo e não oferecer os instrumentos para torná-lo assim - é-nos bastante útil: a abordagem do trabalho como realizado pelo agente externo, isto é, por alguém que visualiza a organização como um todo e o entendimento de que o processo se inicia quando há razões muito qualificadas para isso, são muito úteis para quem deseja, como nós, tratar com a missão. A missão é a concepção mais ampla que uma organização pode ter dos seus objetivos. Por isso, nada mais justificável que aquele responsável por desenhar a organização para que vise o alcance da missão seja um alto executivo escolar e que as modificações advindas dos reflexos da missão no contexto interno sejam pouco constantes.

Este instrumental teórico aqui exposto será aplicado no capítulo III. Tomaremos as conclusões obtidas no capítulo II sobre as escolas particulares e procuraremos chegar a um posicionamento acerca da forma de implantar uma missão

educativa no dia-a-dia de uma escola, através das decisões no campo do modo organizacional e no da integração de recursos humanos.

CAPÍTULO II
ESCOLAS COMO ORGANIZAÇÕES

a. Introdução

Até este momento estivemos estabelecendo a fundamentação teórica para o entendimento do trabalho do designer em qualquer tipo de organização.

A partir desta seção traremos o foco de análise para a classe de instituições que nos interessa primordialmente: as escolas particulares de primeiro e segundo graus.

Antes de entrarmos diretamente no tema, localizamos este item no contexto total do trabalho. Nosso objetivo primordial é o de entender como as escolas particulares de primeiro e segundo graus podem implementar nas suas atividades a missão para a qual foram criadas ou a que vão sendo direcionadas ao longo do processo de gestão. A Teoria Organizacional apresentou-nos, no seu desenvolvimento, a compreensão do fenômeno da relação objetivos/organização interna, mediando a ligação destes com o ambiente pela abordagem contingencial.

A teoria do desenho organizacional na visão de Galbraith e Nathanson foi, por sua vez, escolhida pela sua boa possibilidade de ser aplicada ao problema em foco.

Depois de delineado o pensamento dos dois autores, conhecemos que o ambiente externo influencia a organização provendo-a de um conjunto de relacionamentos com elementos relevantes para a sua sobrevivência que estão a exigir a

fixação de objetivos. Quanto mais exigentes forem tais objetivos e mais altos forem os números de outputs e inputs relacionados com a tarefa, maior será a incerteza desta. É a incerteza por sua vez que servirá como o padrão para a escolha da forma organizacional e dos mecanismos de integração dos indivíduos. Na verdade, deve haver um perfeito ajuste entre a estratégia, o modo organizacional e as decisões relativas aos indivíduos, para um bom desempenho.

O próximo passo em nosso trabalho é o de buscar conhecer qual a natureza da atividade das escolas e o tipo de ambiente com que se deparam para permitir-nos, numa etapa posterior, conhecer os graus de incerteza a que podem estar submetidas e as decisões que um designer pode tomar diante destes quadros.

No capítulo III será a vez de relacionarmos a missão das escolas com escolhas específicas nos campos de decisão.

b. Objetivos do Capítulo

Como dizíamos anteriormente, antes de chegarmos a um modelo de design aplicado a escolas, deveremos passar pelo estudo das suas características peculiares. Elas sugerirão as modificações na definição das variáveis de design. Para isso utilizaremos os trabalhos desenvolvidos por Bennett

(1), na Inglaterra e Escócia, Bidwell (2) e Sergiovanni e Carver (3) nos Estados Unidos. Todos possuem uma análise bastante voltada para o ensino público devido às realidades próprias de seus países. Para enfrentar este problema, recorreremos à literatura que trata dos aspectos concorrenciais do setor educacional, como Kotler e Fox (4). A "nacionalização" da análise será feita com base na consulta a estatísticas disponíveis, a entidades de classe e, de forma mais sistemática, a uma pesquisa exploratória que realizamos junto a seis escolas particulares de primeiro e segundo graus na cidade de São Paulo.

A parte final desta seção tratará mais especificamente da relação entre missão e organização e as linhas gerais da pesquisa serão apresentadas a seguir, antes de descermos a detalhes sobre as variáveis de design nas escolas.

- (1) BENNETT, S. J. The school: An organizational analysis. Londres, Blakie, 1974.
- (2) BIDWELL, C. The school as a formal organization. In J. March Handbook of organizations. Chicago, Rand, 1965. p.972-1022.
- (3) SERGIOVANNI, T. J. e CARVER, F. D. O novo executivo escolar: uma teoria de administração. S. Paulo, EPU, 1976.
- (4) KOTLER, P. e FOX, K. Strategic...

c. Pesquisa Exploratória em Escolas de Primeiro e Segundo Graus

O intuito deste trabalho é o de conhecer quais aspectos devem ser levados em consideração pelo gestor para tornar realidade, na vida de uma escola particular, a missão por ela definida. O levantamento bibliográfico revelou a necessidade da atenção à incerteza, trazida pela definição da missão e pelas características do trabalho realizado pela organização. Além disso sempre sugeriu o ajuste interno da estrutura e das pessoas entre si e destes com os objetivos sempre utilizando o nível de incerteza como padrão.

Para realizarmos o objetivo desta dissertação faz-se necessário, portanto, conhecermos, antes de tudo, a realidade organizacional das escolas de primeiro e segundo graus no país. Só depois seremos capazes de apresentar as opções disponíveis ao designer no campo estrutural e no de compensação diante das possíveis opções estratégicas da missão.

Uma pesquisa exploratória foi efetuada para tentar preencher, ainda que de forma incompleta, essas lacunas nacionais de conhecimento acerca da realidade enfrentada pelas escolas particulares. Frente a falta de estudos e pesquisas sobre o tema esperamos estar oferecendo uma contribuição relevante ao novo campo de estudos.

c.1. Objetivos da Pesquisa

O objetivo geral da pesquisa foi o de conhecer como se apresentam as variáveis de design - estratégia e objetivos, estrutura e sistemas de recompensa - bem como o ambiente, para as escolas particulares. Mais especificamente, procurou-se conhecer:

.quais os elementos que fazem parte do ambiente de organização;

.quais os objetivos das escolas oficialmente estabelecidos (buscando inclusive a razão de ser, ou seja, a missão) e os efetivamente procurados;

.qual a forma de organizar e coordenar o trabalho, quais os processos de planejamento e os de informação e tomada de decisão. Também conhecer como se organizam, que relações possuem entre si e que efeitos trazem para o alcance da missão;

.quais as práticas organizacionais para a compensação e as influências existentes no comportamento dos elementos da escola.

c.2. Universo e amostra

Diante das limitações de tempo que dispúnhamos para a realização da pesquisa, optamos por realizar uma exploratória junto as escolas enquadradas no objeto deste trabalho - acadêmicas de primeiro e segundo graus particulares - da cidade de São Paulo.

Especificamos ainda interessar-nos por escolas com mais de mil alunos, pois pressupusemos, apoiados nas informações fornecidas pelo SINDICATO DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO - SIEEESP, ser esta a dimensão mínima do corpo discente para que esta classe de instituições possa ter sua estrutura e relações o suficientemente complexas para uma análise proveitosa.

A escolha das escolas que estudamos deu-se da seguinte forma:

- .duas escolas confessionais;
- .duas escolas étnicas;
- .duas escolas laicas.

O número de duas escolas por classe deveu-se ao intuito de buscar mais de uma experiência para a possível confrontação. As classes de centros de ensino explicam-se pela pressuposição de que escolas desses gêneros apresentariam missões distintas que valeriam a pena serem

acessadas e comparadas em termos de efeitos diversos sobre a organização.

Por escolas confessionais entendemos aquelas oficialmente subordinadas às orientações de instituições religiosas, quer pela presença de membros destes nos cargos de direção de mantenedora, quer pela necessária subordinação dos decisores às normas emanadas destas instituições; além disso deveriam incluir no currículo a formação religiosa.

Para as escolas étnicas consideramos aquelas geridas ou influenciadas por grupos ou entidades estrangeiras ou de tradições de outros países e que possuam no currículo matérias direcionadas à divulgação da cultura e/ou da língua do respectivo país.

Por escolas laicas entendemos aquelas que não se enquadram em nenhuma das duas classes anteriores.

c.3. Metodologia

Para a obtenção das informações junto às instituições educativas optamos pelo uso da entrevista sob a guia de um roteiro previamente preparado. Em cada escola foram realizadas três entrevistas: uma com o diretor geral; uma com alguns dos responsáveis pela coordenação do trabalho dos professores, a quem demos o nome genérico de coordenador; e

uma com o responsável pelo acompanhamento dos problemas e do desenvolvimento educacional dos alunos, a quem damos o nome genérico de orientador.

O roteiro das entrevistas está no Anexo IV. O diretor foi escolhido para ser entrevistado para fornecer as seguintes informações, principalmente:

- .a forma de relacionamento com o ambiente externo;
- .a missão e os objetivos da escola;
- .a forma de gerir as atividades internas da escola à luz da missão e dos objetivos propostos e diante das circunstâncias do ambiente;

Do(a) coordenador(a) procuramos obter elementos para o entendimento:

- .da maneira como são coordenadas as atividades pedagógicas;
- .do tipo de dificuldades encontradas nesta coordenação e das soluções utilizadas;
- .da forma de se comportarem os docentes e as influências que recebem;
- .de como se dão as relações entre professores e alunos;

Do orientador ou orientadora tínhamos esperança de obter as seguintes informações:

.como era acompanhado o desenvolvimento e os problemas dos alunos;

.qual o perfil de comportamento dos alunos, quais os problemas mais comuns e sua causas;

.qual a participação dos pais e o interesse por eles demonstrado no acompanhamento do processo educativo dos filhos.

Para esta pesquisa exploratória carente de dados secundários relativos especificamente ao tema tratado, pressupusemos, em suma, ser o bastante esclarecedoras entrevistas com elementos-chave da organização escolar: o diretor possui a visão geral de todo o processo; o(a) orientador(a), por sua vez, entra em contato com a realidade do aluno; o(a) coordenador(a) tem experiência no trato com os professores e no trabalho de coordenar as atividades educativas.

Existem, no entanto, limitações evidentes na metodologia utilizada: entre as mais relevantes, a primeira é referente ao possível viés dos entrevistados no sentido de passar-nos uma visão idealizada da organização; a segunda, a dificuldade de obtermos uma visão dinâmica dos processos organizacionais; a terceira, o acesso indireto às realidades dos vários grupos que fazem parte da organização.

O primeiro problema pode ser parcialmente controlado pelo contato com três pessoas na mesma organização

proporcionando senão visões distintas, ao menos a possibilidade de identificar inconsistências nas informações obtidas. Os dois outros problemas são inerentes à classe da pesquisa que realizamos; para as nossas necessidades, no entanto, dentro de um trabalho que visa oferecer contribuições para a melhoria da gestão de escolas de primeiro e segundo graus privadas, parece-nos não resultarem em empecilhos relevantes: os benefícios em termos de conhecimento do objeto compensam.

c.4. Perfil das escolas pesquisadas

Um breve perfil das escolas pode ser visto no quadro a seguir. Omitimos os nomes e os substituímos por letras escolhidas ao acaso:

QUADRO II.1- Características das Escolas Pesquisadas.

Escola Características	A	B	C	D	E	F
Classificação	ÉTICA	ÉTICA	CONFESSIO NAL	CONFESSIO NAL	LAICA	LAICA
Numero de alunos	3400	3700	5000	1600	3400	3900
Numero de profes- sores	120	210	220	60	115	320
Numero de funciona- rios	70	100	135	45	110	125
Cursos	maternal a 2o. grau	maternal a 2o. grau	maternal a 2o. grau	maternal a 2o. grau	5a. serie a 2o. grau	maternal a 2o. grau
Numero de turmas	80	120	150	40	75	105
Data de fundacao	1922	1923	1930	1940	1945	1959
Clientela principal (classe)	media-alta	media- media	media- media	media- media	media- media	media-alta

c.5. Resultados obtidos

Os resultados obtidos na pesquisa estão resumidos nos quadros II.2 e II.3.

Como ela não visava verificar hipóteses, mas apenas melhorar o conhecimento sobre a realidade, nosso produto final constituiu-se nesses quadros.

O quadro II.2 versa sobre as características das variáveis de design nas escolas pesquisadas. Os primeiros cinco itens referem-se ao aspecto estratégico e de relações com o meio ambiente. O tema do modo organizacional e sua relação com a incerteza é abordado no último item. A área de integração de recursos humanos está descrita no item compensação dos professores.

O tópico mecanismos para relacionamento com os pais faz parte da tentativa de delinear melhor as relações com este elemento do ambiente externo, proporcionando um conhecimento mais profundo da organização no seu interior.

Algumas informações acerca das relações entre os membros da organização e sobre a atuação dos pais nas escolas não podiam ser alcançadas senão através da avaliação dos elementos-chave destas organizações. Para isso, foi constituído o quadro III.3, que resume as opiniões de orientadores, diretores e coordenadores acerca da participação média dos pais no processo educativo dos

COLEÇÃO II.2- Características das Variáveis das Escolas Pesquisadas.

Escola Variáveis	A	B	C	D	E	F
Adesão aos órgãos de classe	Quando ha interesse	Independente	Segue as normas do sindicato	Independente	Segue as normas da Associação	Segue as normas do Sindicato
Missão da escola manifesta	Formação integral do indivíduo pela tradição da colônia.	Formação cultural segundo a tradição da colônia.	Formação integral segundo princípios cristãos.	Formação integral segundo princípios cristãos e de Piaget.	Formação intelectual sólida	Formação completa para a intelectualidade e saúde, ao mesmo tempo.
Relações com a Mantenedora	Manten. acompanha aspectos filosóficos e oferece recursos extraordinários (pouca ação)	Manten. presta assessoria técnica e oferece recursos extras; bem estruturada	Manten. acompanha aspectos filosóficos e oferece recursos extras; pouco estruturada	Manten. presta assessoria técnica e oferece recursos extras; bem estruturada	Mantenedora não existe	Não ha separação real entre a mantenedora e a escola
Mecanismos de planejamento	Orcamentario e Pedagógico	Orcamentario e Pedagógico	Orcamentario e Pedagógico	Orcamentario e Pedagógico	Orcamentario e Pedagógico	Orcamentario e Pedagógico
Estratégias de relacionamento com o público	Recebe alunos por indicação filhos de ex-alunos e irmãos de alunos	Recebe alunos por indicação filhos de ex-alunos e irmãos de alunos	Recebe alunos por indicação filhos de ex-alunos e irmãos de alunos	Recebe alunos por indicação filhos de ex-alunos e irmãos de alunos	Igual anteriores e campanha institucional e relações públicas	Igual escola
Compensação dos professores (extr.)*	Salario na media, promoção e estudo dos filhos, cursos	Salario na media, promoção e estudo dos filhos	Salario na media, promoção e estudo dos filhos	Salario acima da media, estudo dos filhos, assist. médica, cursos, promoção	Salario acima da media, estudo dos filhos, promoção, investimento nos professores	Salario na media, promoção e estudo dos filhos
Mecanismos para relacionamento com os pais	Votam na diretoria da Mantenedora; Conselho de Mães (ativ. culturais); reuniões bimestrais sobre notas	APM promove atividades culturais e de apoio financeiro; reuniões semestrais e bimestrais sobre notas e orientações gerais	APM promove atividades culturais e de apoio financeiro; reuniões semestrais e bimestrais s/ notas e orientações gerais	APM promove atividades culturais e de apoio financeiro; reuniões bimestrais s/ notas e orientações gerais	Não tem APM, não ha reuniões	Não tem APM, reuniões bimestrais e semestrais s/ notas e orientações gerais
Mecanismos para lidar com a incerteza	Grupos de trabalho autônomos por nível; reunião de coordenadores; relações diretas; conselhos de classe	Reuniões semestrais dos coordenadores; mestres de classe; relações diretas; conselhos de classe	Reuniões semestrais dos coordenadores; mestres de classe; relações diretas; conselhos de classe	Reuniões dos setores (equipe); reuniões nos setores; titulares de classe; conselhos de classe; relações diretas	Autonomia dos coordenadores na área pedagógica e disciplinar; reuniões de coordenadores; relações diretas; sistema informatizado de acompanhar aluno(notas)	Reuniões dos setores (equipe); reuniões nos setores; titulares de classe; conselhos de classe; relações diretas

* r: compensas extrínsecas.

FORM 11.3- Resumo das Avaliações dos Profissionais
sobre os Grupos das Escolas.

Obs.: As avaliações são feitas com base na média dos elementos pertencentes aos grupos.

GRUPO ESCOLA	Participação dos pais (pelos orientadores e diretores)	comportamento dos alunos (pelos coordenadores e orientadores)	comportamento desejado dos professores (pelos diretores e coord.) *
A	<ul style="list-style-type: none"> - pouca iniciativa para contatos sobre filhos. - interesse diminui com o passar dos anos. 	<ul style="list-style-type: none"> - desmotivação com atividade intelectual pelas possíveis razões: <ul style="list-style-type: none"> . atividades alternativas. . alto nível de renda não oferece motivação para esforço pessoal. 	<ul style="list-style-type: none"> - cumprimento das normas estabelecidas. - manter problemas pessoais fora da sala de aula.
B	<ul style="list-style-type: none"> - pouca iniciativa para contatos sobre filhos. - interesse diminui com o passar dos anos. 	<ul style="list-style-type: none"> - pouca motivação com o estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> - cumprimento das normas. - preocupação com os alunos.
C	<ul style="list-style-type: none"> - pouca iniciativa para contatos sobre filhos. - interesse diminui com o passar dos anos, depois da 5a. série resume-se ao rendimento escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - baixo interesse pela atividade intelectual; possíveis razões: <ul style="list-style-type: none"> . falta de base cultural da família. . falta de acompanhamento pela família. . utilitarismo burguês. 	<ul style="list-style-type: none"> - respeito a religião da escola. - bom relacionamento com os alunos. - boa transmissão dos conteúdos.
D	<ul style="list-style-type: none"> - pouca iniciativa para contatos sobre filhos. - pequena participação nas reuniões. 	<ul style="list-style-type: none"> - baixa motivação pela atividade intelectual; possível razão: <ul style="list-style-type: none"> . outras atividades a polarizar a atenção do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - iniciativa para pesquisa e auto-desenvolvimento. - preocupação com o aluno. - competência para transmitir os conteúdos.
E	<ul style="list-style-type: none"> - pouca iniciativa para contatos sobre filhos. - interesse diminui com o passar dos anos. 	<ul style="list-style-type: none"> - alunos motivados com o estudo; problemas aparecem quando aluno enfrenta dificuldades de ordem familiar (repetentes não podem continuar no colégio). 	<ul style="list-style-type: none"> - cumprimento das normas. - bom relacionamento com os alunos. - competência para transmitir conteúdos. - trabalho em equipe.
F	<ul style="list-style-type: none"> - pouca iniciativa para contatos sobre filhos. 	<ul style="list-style-type: none"> - baixo interesse pela atividade intelectual. 	<ul style="list-style-type: none"> - cumprimento das normas. - preocupação com alunos.

* Relativamente aos professores não foi possível obter informações mais conclusivas sobre o comportamento, pois os informantes eram eles próprios professores ou colegas destes.

filhos, do comportamento médio dos alunos e do comportamento desejado pelos diretores e coordenadores dos professores.

c.6. Utilização dos resultados

Nas próximas etapas delinearemos os aspectos mais relevantes das variáveis de design no Brasil. Depois, realizaremos o estudo da utilização dessas variáveis de decisão para o alcance da missão da escola.

Dá-se o fato, no entanto, de que a pesquisa exploratória não oferece todos os dados necessários para uma completa visualização da realidade organizacional das escolas particulares. Optamos então, por desenvolver uma abordagem primeiramente teórica a ser amparada pelas informações colhidas na pesquisa. Desta forma, poderemos garantir certa coerência na apresentação das próximas seções, o que servirá de base para o desenvolvimento linear do capítulo III.

d. Características Organizacionais das Escolas

Bennett, no seu livro The school: an organizational analysis (5) , desenvolve, com bastante propriedade, a análise das escolas sob o aspecto organizacional. Seu

(5) veja nota (1)

enfoque, se bem que não voltado para o design diretamente, encaixa-se em boa medida com o trabalho de Galbraith.

Bennett estabelece como atividades do administrador escolar:

- 1o.) relacionamento com o ambiente;
- 2o.) estabelecimento de objetivos;
- 3o.) determinação do arranjo estrutural;
- 4o.) administração do comportamento (6).

Fora a separação da primeira da segunda atividade, a descrição se parece muito com a das variáveis de atuação do designer na organização em Galbraith. Se levarmos em conta que Bennett escreve sua obra dentro do contexto escolar britânico, onde o ensino primário e secundário está, em sua maioria, nas mãos do Estado, podemos perceber a razão da distinção entre as duas áreas citadas anteriormente: na escola pública a satisfação das demandas ambientais é uma necessidade, mas não tão urgente como o é para a escola particular; além disso, a escola pública está muito exposta a influências externas, particularmente a dos governos dos vários níveis.

Na escola particular é bastante conveniente pensar-se na atividade do seu administrador reunindo o campo "relacionamento com o ambiente" ao "estabelecimento de objetivos", designando-se esta área de decisão simplesmente

(6) veja BENNETT, S. J. The school... p. 85-111.

como "estratégica", devido ao caráter potencialmente concorrencial de sua atividade.

Como mais uma justificativa para relacionar ambiente aos objetivos de escola está a própria frase de Bennett:

O relacionamento com o ambiente é claramente crítico em termos do estabelecimento de objetivos e dos fatores afetando seu alcance (7).

Com estas ressalvas, concluímos ser possível a fusão do modelo de Galbraith com a visão de Bennett a fim de chegarmos a uma compreensão mais profunda da escola particular.

Nesta primeira parte, em que trataremos das características da organização escolar, seguiremos o esquema de estudo de Bennett, que separa a análise do ambiente da análise dos objetivos, além de tratar de estrutura e das influências no comportamento. No entanto, quando passarmos a delinear o modelo de design para escolas, utilizaremos a visão que resume os campos de decisão a três: o estratégico, o do modo organizacional e o da administração da integração dos indivíduos.

(7) BENNETT, S. J. The school... p. 98.

d.1. Ambiente

Definimos anteriormente que as escolas de nosso interesse são aquelas de primeiro e segundo graus particulares. Para tornar mais clara essa diferenciação, podemos apresentar um quadro com a classificação das instituições de ensino utilizada pelos Sindicatos patronais no Brasil:

Tipo de Escolas Particulares	Características
a) De 1o. grau técnico e não-técn.	Ensino da 1a. à 8a. série do 1o. grau
b) De 2o. grau técnico e não-técn.	Ensino da 1a. à 3a. série do 2o. grau
c) De 1o. e 2o. graus técnico e não-técnico	Ensino da 1a. série do 1o. grau à 3a. série do 2o. grau 4a. série para técnico
d) Supletivas	Ensino supletivo do 1o. e/ou 2o. grau
e) Livres: maternal berçário pré-primário línguas técnicas outras (exceção de auto e moto-escola)	Escolas de vários tipos não engajadas no sistema educacional

Fonte: SIEEESP

Nossa atenção recai, portanto, nas classes (a), (b) e (c) e sobre elas desenvolve-se toda a nossa análise.

As escolas são sistemas abertos que se relacionam continuamente com os elementos do seu ambiente. Mais especificamente, a escola é uma das instituições que mais influência externa recebe, por vários motivos. Primeiro, devido à natureza de sua atividade, de vital importância para qualquer sociedade uma vez que trata diretamente dos elementos propulsores das atividades sociais: ou seja, as próprias pessoas.

Certamente, às motivações principalmente políticas [...] acrescentaram-se mais recentemente outras preocupações, em especial de ordem econômica, social cultural e pessoal, passando-se a tomar inteira consciência de que a unidade nacional, o desenvolvimento do País e sua segurança. A autenticidade de vida política, e mais do que tudo, o próprio sentido da realização individual e da dignidade pessoal, dependem diretamente do acesso à educação, em níveis e em direção cada vez mais elevados (8).

Estas palavras de Antunha relativas ao avanço da preocupação nacional pela educação põem em relevo a visibilidade das organizações escolares e explica o grande interesse do governo e dos vários grupos sociais de atuarem sobre essas instituições. As escolas particulares, especificamente, ainda recebem uma pressão peculiar devido ao contínuo debate, que remonta ao menos à década de

(8) ANTUNHA, H.C. G. Educação brasileira no período republicano. In M. Brejon (org.) Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus, S.Paulo, Pioneira, 1983, 16a. ed., p. 58.

cinquenta e que se estende até hoje (com um recrudescimento nos últimos anos pelas dificuldades econômicas e pelos debates constitucionais), sobre a justificação ou não de sua permanência. Uns acreditam que a existência do ensino particular afronta a preocupação com a democratização da escola e com a distribuição equitativa do saber enquanto outros a defendem como uma forma de assegurar a continuidade de um modo de vida que se escolhe livremente para a família (9).

Além dessas razões de cunho sócio-político, a permeabilidade organizacional das escolas ainda se explica pela condição única do seu cliente que é ao mesmo tempo membro da comunidade educacional (10). Isto traz como consequência uma contínua realimentação organizacional sobre as necessidades do aluno e as influências que este recebe. Por isso, a organização acaba convivendo com valores distintos e variados e assimilando-os ela própria através dos seus agentes e de sua estrutura formal (11).

Bennett sintetiza a inserção e o relacionamento da escola com seu ambiente identificando três áreas de influência relevantes:

- (9) NOGUEIRA, M. A. C. O conflito entre escola pública e escola particular. Folha de São Paulo, 2 de fevereiro de 1984, Caderno de Educação, p. 3.
- (10) veja SERGIOVANNI, J. e CARVER, F.D. O novo..., p. 154.
- (11) A intimidade destas relações é bem apreciada em SANTOS Fo., J.C. e CARVALHO, M. Especificidade da administração no setor educacional: possibilidade e implicações teórico práticas. Educ. e Real., Porto Alegre, 5(2):139-160, maio/ago, 1980.

- 10.) contexto social geral;
- 20.) sistema educacional;
- 30.) localização imediata da escola (12).

d.1.1. Contexto geral

Dentro do item contexto social geral, o autor inclui os padrões de valorização moral, os costumes e as crenças de determinada sociedade que influirão na forma de desenvolvimento das escolas, na forma de educação oferecida e no tipo de habilidades e capacitações dos professores e alunos. O próprio clima organizacional apresentar-se-á como uma função do meio externo na medida em que este estipula como serão as relações professor/aluno, as expectativas de um para com o outro, deles para com a escola e vice-versa.

Parâmetros sócio-econômicos também fazem parte deste item. Sua importância para a escola particular é maior do que para a pública. Tópicos como distribuição de renda, estrutura de classes e situação econômica, entre outros, são relevantes para a viabilização ou não do ensino privado no país e para a sobrevivência de instituições individualmente.

Aspectos políticos, como os citados anteriormente, são claramente relevantes. Também merecem atenção a situação de avanço tecnológico, que coloca à disposição novos meios (12) veja BENNETT, S. J. The school... p. 15-32.

didáticos, bem como estabelece para as escolas as exigências de preparação educativa.

d.1.2. Sistema educacional

Bennett aponta o sistema educacional a que as escolas estão ligadas como outro aspecto influente do meio. Neste item, ele relaciona as autoridades gerais da educação - o Ministério, através do Departamento Central de Educação e Cultura - que estabelecem as linhas gerais, as autoridades educacionais locais (Local Educational Authorities), que atuam mais próximas às escolas, os conselhos de exames, as universidades, as organizações profissionais de professores e outros órgãos que fornecem apoio tecnológico, experiências e informações. Ou seja, o autor estabelece, sob o rótulo de sistema educacional, o conjunto de elementos que atuam diretamente sobre as atividades das escolas, quer seja influenciando sobre os inputs, quer estabelecendo regras para o desenvolvimento das atividades, quer controlando e ordenando os outputs.

No Brasil, e para as escolas particulares, o quadro é um tanto distinto, e, por isso, o modelo de Bennett precisa ser modificado.

(1) Governo

Em primeiro lugar, a escola particular no Brasil, apesar de não estar ligada a nenhum sistema escolar, está submetida a uma série de regulamentos em vários níveis de governo. Em termos federais, as escolas estão sujeitas às normas gerais do Conselho Federal de Educação e no seu cumprimento pelas Delegacias Regionais de Ensino do Ministério da Educação (particularmente quanto ao currículo escolar). Ao nível estadual, os Conselhos Estaduais de Educação especificam as normas gerais para o estado e as fazem cumprir pelas Divisões Regionais de Ensino. A Secretaria Estadual influi na escola particular também, mas de forma diversa em cada estado (13).

É para fazer valer tal legislação que a Secretaria Estadual exige que cada escola seja dirigida por alguém formado em pedagogia e que possua uma área realizando o trabalho de secretaria escolar, cuidando dos registros escolares (como os prontuários dos alunos e dos professores, livro de matrícula e registros dos alunos e o diário de classe com as notas e frequência). Cada Delegacia de Ensino ligada à Secretaria Estadual é responsável por enviar supervisores de ensino para realizar a tarefa de controle.

Todos estes órgãos interferem, portanto, nas questões pedagógicas e de funcionamento dos estabelecimentos

(13) veja FAUSTINI, L. A. Estrutura administrativa de ensino de 1o. e 2o. graus. In M. Brejon (org). Estrutura... p.93-109.

escolares. As escolas particulares, no entanto, apresentam a peculiaridade de cobrarem em sua maioria uma taxa escolar. Dentro das dificuldades econômicas que o País tem-se debatido nos últimos anos, todos os órgãos de governo citados anteriormente acabam por legislar acerca das parcelas escolares. Acrescentem-se também a estes as autoridades econômicas do governo federal, como a Secretaria da Fazenda e órgãos de controle de preços como a SUNAB.

(2) órgãos de classe e outras instituições

Também as autoridades municipais têm influência sobre as escolas em temas como fiscalização sanitária, segurança etc.

Outro grupo de importantes agentes externos são os órgãos de classe. As escolas reúnem-se em Sindicatos de Estabelecimentos de Ensino de cunho estadual e formam associações, como o GRUPO - Associação de Escolas Particulares, em São Paulo, para defenderem seus direitos. Estas entidades acabam influenciando na fixação do preço das mensalidades.

Contatou-se na pesquisa, no entanto, existirem apenas duas escolas, a C e a F, que respeitavam rigorosamente as diretivas do Sindicato. As demais seguem-nas ou não conforme o critério da direção.

Os sindicatos de professores cresceram muito em importância em São Paulo, conseguindo algumas vantagens extras no dissídios coletivos.

As instituições de nível superior têm grande relevância para as escolas, pois o "produto final" destes será, para as escolas não-técnicas, avaliado pela entrada ou não em boas faculdades. Verificou-se um grande percentual de alunos de escolas particulares que desejam o terceiro grau, o que obriga a adaptação dos currículos escolares às exigências dos exames de seleção para as faculdades. A falha no desempenho dessa tarefa por parte das escolas e a grande concorrência para as melhores faculdades, inclusive, motivou o aparecimento dos chamados cursinhos preparatórios.

Relativamente ao tema dos vestibulares, quase todas - quatro - manifestaram sua polarização pelos exames. Mesmo o colégio C, por exemplo, que defende uma linha pedagógica mais voltada à formação contraposta à informação, coloca todo o empenho para terminar suas aulas antes da primeira quinzena de novembro para para que os alunos possam recorrer aos cursos preparatórios para os vestibulares e participarem das revisões das matérias. Os colégios E e F são os que mais claramente apontam seus esforços para os exames de seleção: oferecem aulas extras, publicam artigos e folhetos manifestando o seu nível de aprovação, etc. O orientador do colégio E chegou a identificar a seriedade da educação com -

entre outras coisas - a média de aprovação dos alunos nos exames vestibulares de maior dificuldade.

Ao mesmo tempo em que está sujeita à atuação mais direta de todos estes elementos, a escola particular acaba por receber influências menos sensíveis, mas não menos importantes, de instituições de pesquisa educacional, órgãos de imprensa e outras escolas trazendo novas idéias para o ensino.

d.1.3. Localização imediata da escola

O terceiro campo de influências ambientais refere-se à localização imediata da escola. Podemos esperar efeitos diversos no funcionamento dos centros de ensino dependendo dos seguintes fatores: se as escolas colocam-se numa comunidade rural ou urbana; se estão fisicamente situadas próximas ou dentro das comunidades; se os professores vivem nas comunidades ou vêm de fora; qual a religião dominante; qual a indústria importante; qual a composição da população; qual a percepção da escola pela comunidade, entre outros.

Pelas entrevistas com os diretores notou-se que as comunidades próximas pouco contato possuíam com as escolas. Apenas o diretor do colégio C relatou existir alguma prestação de serviço à vizinhança. Alguns diretores dos colégios manifestaram-se o interesse pela mudança de perfil

da região em que estava estabelecida a sua escola por motivos de modificação da clientela atendida. O diretor do colégio *D* informou-nos sobre a decadência do bairro nos últimos vinte anos e da necessidade de abrir novas turmas a preços mais baixos para manter o nível de receita.

Em áreas metropolitanas, parecem sugerir os dados obtidos nas entrevistas, a área de influência das escolas restringe-se aos bairros próximos. Isso pode ser confirmado pelo depoimento obtido na escola *D*, citado anteriormente, e também pelas informações obtidas nos colégios *C*, *E* e *B*. Nestes últimos verificaram-se a presença de estudantes de bairros mais distantes, mas somente pelos seguintes motivos: pais que já haviam estudado antes na mesma instituição; pelo fato de ser um colégio que atende uma colônia que não se localiza ao seu redor; ou por ser a escola tradicional no alcance de bons resultados nos vestibulares.

(1) Escolas da região

Pelo fato de as escolas terem um alcance regionalizado, suas principais concorrentes são as da própria área. Como veremos mais adiante, a escola particular deve dar atenção às demais escolas dessa região a fim de verificar o tipo de relacionamento que pode ser construído. A regionalização das suas atividades explica-se pelo fato de que os serviços que presta são intangíveis e se dá a participação do consumidor

decidirem: desempenho, aprovação ou desaprovação do ambiente, opiniões sobre a escola, etc.

Os pais, inclusive, possuem este papel legitimamente uma vez que são os responsáveis pela formação integral dos seus filhos. E por possuírem este direito sentem-se respaldados na tentativa de influenciar o andamento do centro educativo, tanto no que se refere aos acontecimentos ligados diretamente à vida escolar de seus filhos, como no relativo à gestão administrativa do estabelecimento. No Brasil, tornou-se corriqueiro de as escolas de rede privada verem-se às voltas com ações conjuntas de pais tentando interferir na fixação do valor das mensalidades.

Relativamente ao processo educativo, propriamente dito, a participação dos pais é considerada pequena pela totalidade dos orientadores. O interesse por acompanhar a educação dos filhos na escola é maior nos primeiros anos e vai diminuindo até tornar-se pequena a partir dos últimos anos do primeiro grau, passando a quase inexistente no segundo grau. Isto pode ser notado pela participação dos pais nos meios comuns de relacionamento com os educadores: o mais utilizado são as reuniões de pais e mestres que costumam ocorrer no início de cada semestre ou, em alguns casos, no fim de cada bimestre escolar quando são entregues as notas. O orientador do colégio C relatou por exemplo, que as reuniões contam com uma presença maior dos pais nos primeiros anos reduzindo-se drasticamente até os últimos

anos do 2o. grau. Com esta afirmação concordam de uma forma ou de outra os demais orientadores.

Outra forma de efetuar o acompanhamento dos filhos é a entrevista do pai ou com um responsável pela área pedagógica - seja ele o professor da matéria ou o coordenador pedagógico - ou com o responsável pela disciplina ou com o orientador educacional. A iniciativa, em tese, pode partir de ambos os lados: pais ou escola. Novamente, constatamos que em todas as escolas a porcentagem de pais que se apresentam para tratar de temas da educação dos filhos por própria decisão é baixo. O orientador do colégio A avaliou em 90% os pais que não buscam a escola, quando os filhos estão no 2o. grau, tentando até resolver as dificuldades por telefone quando são chamados.

O tema da participação dos pais nas decisões dos colégios será tratado mais adiante.

(3) A mantenedora

Por fim, como participante do ambiente imediato da escola deve ser citada a figura da mantenedora. Algumas escolas privadas devem estar ligadas a uma instituição que se responsabilize pela sua viabilização financeira. Tal instituição definiria, por sua vez, as linhas gerais de atuação do centro educativo, escolhendo, inclusive, o seu administrador principal. Na pesquisa observamos que a

maioria das escolas - cinco - estavam ligadas a uma mantenedora. Havia no entanto algumas peculiaridades. As escolas confessionais possuíam as mantenedoras controladas pelas ordens religiosas (pois são confessionais católicas). As étnicas estavam relacionadas a instituições administradas por membros das respectivas colônias; o colégio *A* possuía na sua diretoria, inclusive, pais de alunos eleitos por eles mesmos. Nas escolas laicas pesquisadas, deram-se as diferenças mais significativas. O colégio *E* não possuía uma mantenedora e o colégio *F* contava na sua direção com o diretor presidente da mantenedora, deixando transparecer uma administração de cunho familiar com interesses empresariais presentes.

Com exceção dos colégios laicos, pelas suas peculiaridades, as demais escolas poderiam manter um certo distanciamento relativamente à mantenedora. Notamos, no entanto, que haveria maior independência de determinada escola na medida em que existissem outras sob a mesma mantenedora: as relações tornam-se mais burocráticas e, portanto, mais fáceis de serem manipuladas. Essa realidade é sugerida pela contraposição da situação do colégio *C* à dos demais: sendo confessional, a ordem define as linhas gerais de atuação, mas mantém-se distante dos problemas concretos de cada uma das quatro escolas sob sua responsabilidade. Por outro lado, o colégio *D* também confessional, cuja mantenedora é responsável apenas por mais uma escola, permite a constituição de relações mais íntimas; nesse caso

em particular a pequena distância entre a associação mantenedora e o centro educativo fica mais clara ao notarmos que havia sido constituída há poucos anos para obedecer a algumas exigências legais.

Um estudo mais profundo sobre as relações entre mantenedora efetivamente separada da escola e esta será realizado no tópico sobre estrutura, neste capítulo.

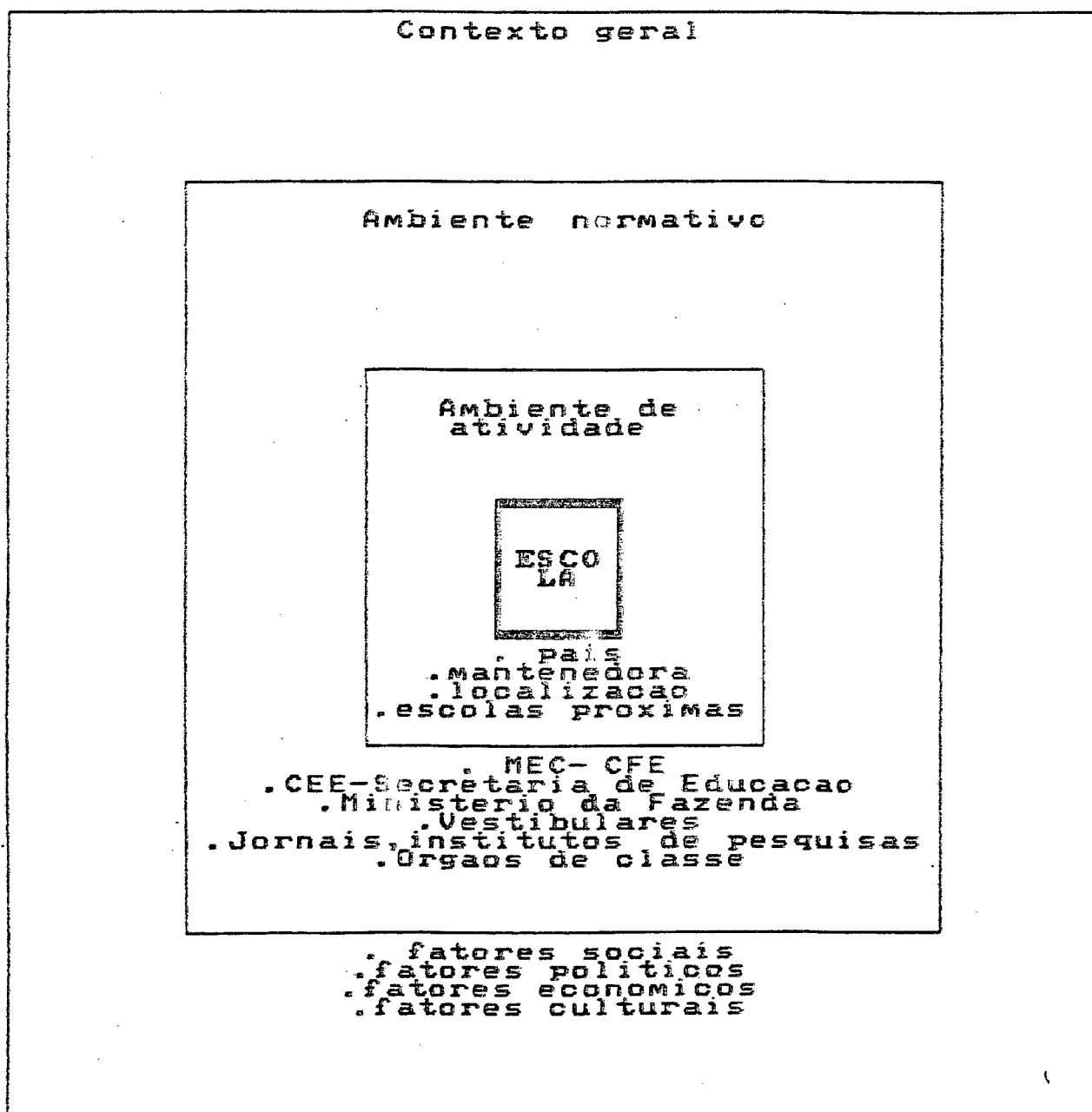
d.1.4. Nova nomenclatura

Após o desenvolvimento destes três aspectos do ambiente segundo a visão de Bennett , aplicados às escolas particulares do Brasil, sentimo-nos movidos a adaptar também a nomenclatura de cada um para que sirva melhor ao nosso trabalho:

.continuaremos designando como contexto social geral o conjunto de estímulos externos provenientes da situação sócio-econômica e política em dado momento;

.chamaremos de ambiente normativo ao que Bennett classificava como sistema educacional, para salientar que é este tipo de influência a recebida dos elementos deste âmbito;

FIGURA II.1- Ambientes enfrentados pelas Escolas.



denominamos de ambiente de atividade o que Bennett definia como localização imediata da escola, para ressaltarmos que os fatores e grupos citados são os que interferem de forma mais direta no desempenho do centro educativo.

d.2. Objetivos

Nesta parte procuraremos descrever como se formam os objetivos das escolas e que relação estabelecem entre o ambiente externo e a organização.

Para realizar este trabalho recorreremos uma vez mais a Bennett seguindo o seu esquema básico de apresentação do tema. Buscaremos contribuições também de outros autores a fim de incluirmos uma abordagem mais voltada à empresa privada.

Bennett justifica o estudo dos objetivos da escola, apesar da sua dificuldade, da seguinte forma:

A razão é que a análise dos objetivos ilumina o comportamento dos membros da escola [...]. Muito da atividade da escola é explicada (ou justificada) pelos membros referindo-a aos objetivos da escola. Algumas diferenças entre escolas são meramente diferenças leves em método ou estilo de ensino ou administração. Outras escolas são tão distintas uma das outras que

revelam diferenças fundamentais de alvo e abordagem (15).

Uma das principais dificuldades reconhecidas por Bennett é a de que não se pode, em sentido estrito, dizer que uma escola tenha objetivos, mas sim as pessoas que nela trabalham. Além disso, tais indivíduos possuem metas as mais variadas e se reúnem em grupos e ambos - grupos e indivíduos - possuem influências distintas na organização. Existe também a problemática da diferença entre intenção e ação: as pessoas podem até concordar com os objetivos, mas atuarem de maneiras completamente diversas.

d.2.1. Um esquema para classificar os objetivos das escolas

Para tentar sanar estas dificuldades, Bennett estabelece um esquema de classificação dos objetivos nas escolas:

. Objetivos derivados do próprio significado da palavra escola: ou seja, aqueles que diferenciam o tipo de instituição de outras, aos que Bennett também classifica de objetivos condicionais. Pode-se dizer, com Stoner, ser o

(15) BENNETT, S. J. The school..., p. 34.

papel primordial, definido pela sociedade na qual ela funciona. Um fim amplo que se aplica não só a uma determinada organização, mas também a todas as organizações deste tipo na sociedade (16).

Tal conjunto de objetivos pode ser entendido de forma diferente pelas várias organizações, tanto que Bennett afirma não haver consenso acerca da maneira específica de a escola desempenhar o seu papel, mas reconhece ser o trabalho de dar boa educação aos jovens a sua tarefa básica, reconhecida socialmente. Bennett exemplifica a formulação mais geral desses objetivos com as frases: dar às crianças uma educação e dar às crianças a oportunidade de desenvolverem o melhor de suas habilidades (17).

Os outros objetivos assinalados por Bennett são os de legitimação que são concernentes ao relacionamento da escola com seu ambiente (18) na busca da implantação de uma boa imagem institucional. Em outras palavras, são as metas de identificar a atividade da escola em particular com o papel que é esperado da escola em geral pelos vários elementos do ambiente. Bennett cita - para a escola pública na Grã-Bretanha - a comunidade local e a "Local Educational Authority" como importantes grupos a exigirem um tratamento especial.

(16) STONER, J. A. Administração. Rio de Janeiro, Prentice Hall, 1985. p. 121.

(17) BENNETT, S. J. The school..., p. 36.

(18) BENNETT, S. J. The school..., p. 36.

. Objetivos oficiais são mais específicos, gerados interna ou externamente pelas autoridades constituídas e que dão ênfase a algum aspecto concreto da atividade educativa. São exemplos o interesse em desenvolver uma educação mais voltada para os problemas sociais, para conscientização ambiental, etc.

. Objetivos individuais são os possuídos pelos membros da organização cujas fontes podem ser oficiais ou pessoais. Os objetivos grupais advêm do conjunto de indivíduos com interesses comuns, como costuma ocorrer em departamentos, conselhos e outros agrupamentos.

Esse aspecto será mais profundamente abordado quando nos referirmos ao comportamento dos indivíduos.

. Objetivos operativos são os realmente procurados pela escola, fruto do que nela ocorre e que só podem ser conhecidos observando as atividades da escola e verificando o tempo e a energia devotada às várias atividades (19). Bennett, com esta última classe, procura fundamentar a visão de que as organizações acabam por buscar fins que não estão na intenção de nenhum dos indivíduos ou grupos presentes. Na sua opinião, eles são

(19) BENNETT, S. J. The school..., p. 37.

delimitados pelos objetivos legitimados e serão influenciados pela interação entre os diferentes e, em parte, conflitantes objetivos dos indivíduos e grupos (20).

Além disso, entra em cena a estrutura da escola que proporciona um esquema dentro do qual desenrolam-se as atividades, necessariamente limitadas por esses arranjos. Organização formal e organização informal trabalhando em busca de metas, portanto, acabam por produzir efeitos inesperados.

d.2.2. Objetivos nas escolas particulares

Utilizando ainda a classificação de objetivos de Bennett como base, poderíamos esboçar, com ajuda de Kotler e Fox, os tipos de objetivos presentes nas escolas particulares.

Antes, no entanto, deveríamos esclarecer a natureza do conceito objetivo e sua ligação com os indivíduos a fim de podermos realizar o trabalho adaptativo de forma mais consistente. Poderíamos dizer que a palavra objetivo, refere-se sempre àquilo que está sendo buscado, procurado. Naturalmente, só as pessoas são os sujeitos desse ato de buscar e procurar, enquanto as estruturas e os processos são, quando muito, reflexos das ações e decisões dos atores

(20) BENNETT, S. J. The school... , p. 38.

organizacionais individual ou coletivamente, não possuindo objetivos propriamente ditos. Pode dar-se, no entanto, que uma ação humana apontada para uma meta, consciente ou em vários níveis inconsciente, alcance um resultado não esperado, fruto da complexidade das organizações. Somente em sentido muito derivado é que podemos afirmar que "as organizações têm objetivos", independentes dos das pessoas atuando em grupo ou individualmente.

Estas breves considerações nos levam a tomar duas posições quando analisamos os objetivos segundo a classificação de Bennett:

10.) se bem que a consideração dos resultados da interação objetivos/estrutura leve a uma melhor visualização do fenômeno organizacional, esta abordagem não acrescenta muito ao tipo de análise que estamos desenvolvendo; estamos desejando identificar variáveis de decisão organizacional e este tipo de objetivo é apenas uma maneira de referência ao resultado;

20.) como consideramos todos os objetivos nascidos do indivíduo, podemos traduzir as quatro classes que sobraram em termos de intenção das pessoas.

Além disso, podemos relacionar cada tipo de objetivo às influências que recebe a organização e às pessoas dentro dela. O esquema adaptado, seguindo os conceitos de Galbraith, ficaria da seguinte forma:

1) Objetivos finais:

Relação com o ambiente geral: intenção de cada um dos membros da escola de realizar a função que é dada às escolas na sociedade e que é, basicamente, a de educar;

2) Objetivos de legitimação:

Relação com o ambiente normativo e o de atividade: intenção, presente nos membros, de educar segundo as necessidades concretas do ambiente geral e de atividade, manifestas pelas indicações do ambiente normativo e pelas exigências do mercado; presente nos membros em vários graus e segundo percepções distintas. Por exemplo, uma escola pode propor-se a oferecer uma formação adequada para que os alunos tenham um alto desempenho nos exames vestibulares: estaria atendendo a uma necessidade do ambiente de atividade, composto por estudantes desejosos de obter uma vaga em boas faculdades.

3) Objetivos oficiais:

Relações internas e com o ambiente normativo: às intenções presentes nas pessoas de educar e de educar segundo as expectativas e necessidades dos indivíduos e da

sociedade, acrescentam-se as de seguir indicações formais do ambiente normativo (MEC, CEE, etc.) e da direção da escola. Referem-se aos meios para alcançar os objetivos de legitimação: por exemplo, a inclusão da matéria de Educação Física para preparar o aluno de maneira mais completa; oferecer desconto para alunos com irmãos na escola, etc. Possuídos em vários níveis pelos membros da organização.

4) Objetivos individuais ou de grupo:

Relação entre a pessoa com os colegas e destes com a organização formal e com o ambiente em geral: intenções de realizar projetos pessoais ou interesses de grupo através das atividades desenvolvidas na organização. Acabam influenciando em muito a maneira como os indivíduos assumem os demais tipos de objetivos.

No capítulo sobre comportamento em Galbraith vimos como a identificação dos objetivos pessoais com os da organização consistia no meio com maior probabilidade de aumentar a ação adequada às exigências da tarefa.

Os objetivos individuais e os do grupo estão sempre presentes em todas as pessoas.

Com base nessa nova classificação dos objetivos pode ficar mais claro o jogo de forças presente nas escolas particulares.

d.2.3. Objetivos mercadológicos

O mais importante, no entanto, é que os objetivos de legitimação expressos desta forma, tornam clara a relevância do mercado para esta classe de instituições, enquanto que para as escolas públicas - tema do trabalho de Bennett - é de interesse menor, pois sua influência é mais indireta.

De fato a escola particular possui a clara preocupação de, ao menos, auto-sustentar-se dependendo normalmente de taxas escolares para isso. Por isso, está mais sensível ao relacionamento com alguns membros do seu ambiente de atividade:

- . clientes: pais e alunos;
- . outras escolas concorrentes;
- . mantenedora;
- . clientes em potencial;

Uma abordagem mercadológica da atividade escolar faz-se necessária, a fim de compreendermos não somente o que está sendo feito no relacionamento com o mercado, mas também o que poderia ser realizado.

Começemos com o que poderia ser feito, teoricamente, para depois chegarmos ao que está sendo realizado e

concluirmos com algumas indicações mais realistas sobre os objetivos e o planejamento em escolas particulares.

Todo o processo de planejamento estratégico aplicado a instituições de ensino está esquematizado na figura a seguir.

Se bem que o objeto principal de nosso interesse é a etapa de formulação de objetivos, é útil perceber como se apresenta o comportamento anterior e posterior a esta fase.

A análise ambiental implica responder às seguintes perguntas:

- (1) quais são as principais tendências no ambiente ?
- (2) quais são as implicações destas tendências para a instituição ?
- (3) quais são as ameaças e oportunidades mais significativas (21)?

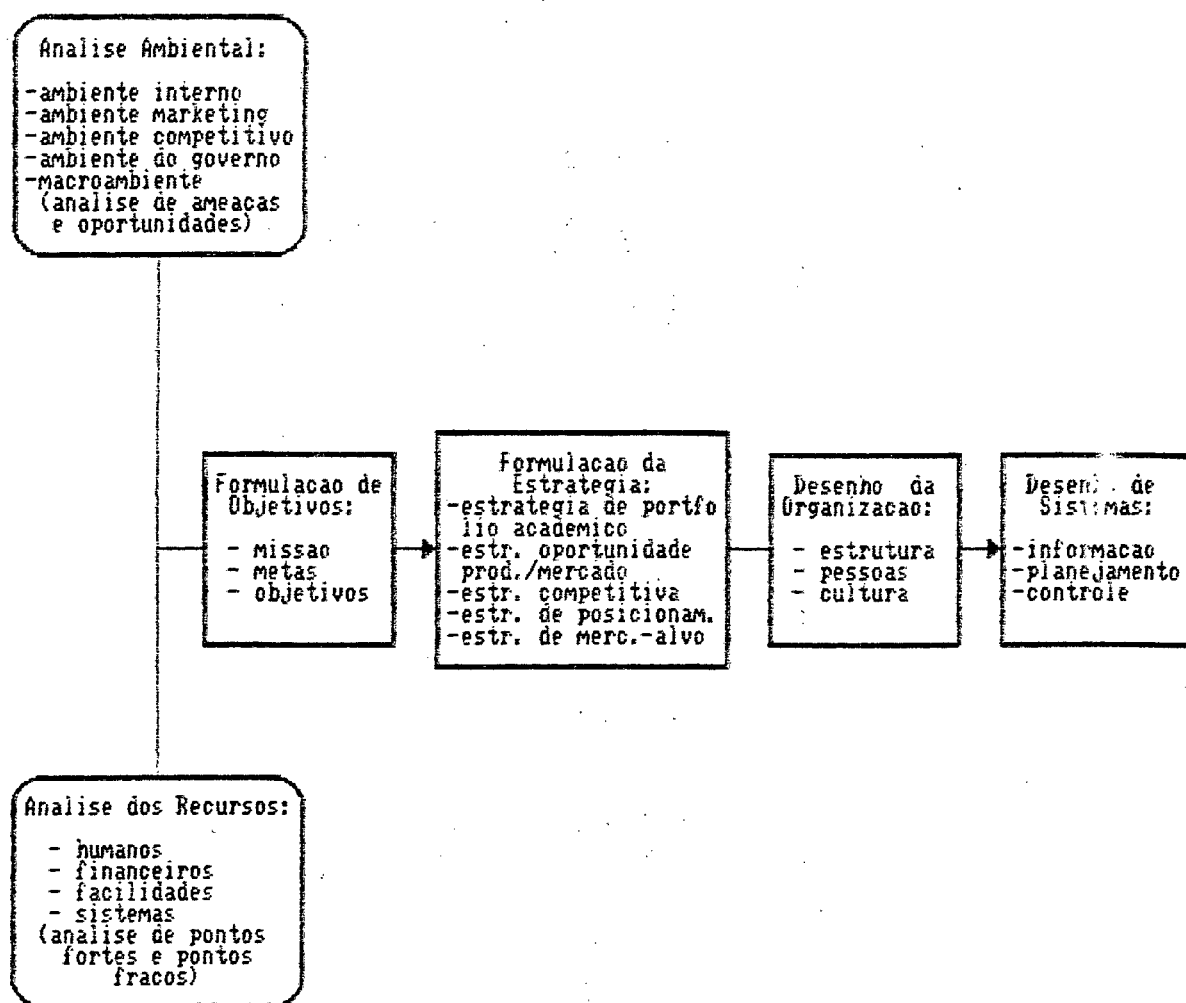
As questões devem ser examinadas para todos os ambientes nos quais se insere a escola.

A análise de recursos é a identificação dos pontos fortes e pontos fracos da instituição, em busca das competências distintivas, ou seja, aqueles recursos e habilidades nas quais ela é particularmente forte e daquelas forças que dão uma vantagem diferencial sobre sua competição (22).

(21) veja KOTLER, P. e FOX, K. Strategic... p. 72.

(22) veja KOTLER, P. e FOX, K. Strategic... p. 76.

FIGURA II.2- Modelo do Processo de Planejamento Estratégico.



d.2.4. Missão, metas e objetivos

O próximo passo, após a obtenção das informações nas duas análises, é o estabelecimento dos objetivos. Há três níveis deles, denominados missão, metas e objetivos.

Missão é o propósito básico de uma instituição e responde à pergunta: Qual é o negócio dela? Quando há uma definição clara do que é missão, há o posicionamento da escola ao longo de três dimensões: grupos de consumidores, necessidades dos consumidores (o que vai ser satisfeito) e tecnologias (como as necessidades dos consumidores vão ser satisfeitas). Coincide com o conceito de domínio em Galbraith (23).

O estabelecimento da missão, por sua vez, deve levar em conta a história da instituição, as preferências dos públicos relevantes (administradores, professores, alunos, pais e outros), a adaptação ao ambiente, os recursos disponíveis e as competências distintivas (24).

É de se notar que o conceito de missão quase se identifica com os objetivos legitimadores; além disso, a ela toda a organização porque define para quem ela trabalhará, o que oferecerá e como.

(23) veja seção I.c.

(24) KOTLER, P. e FOX, K. Strategic... p. 122-125.

A meta é a variável principal que a instituição enfatizará tal como lucratividade, matrículas, reputação e participação de mercado (25).

Na linguagem de Bennett, seria um dos tipos dos objetivos oficiais. Uma outra classe seria a que Kotler e Fox chamam de objetivos: A especificação da meta com respeito à magnitude, tempo e quem é responsável (26).

Missão, meta e objetivos permitem o estabelecimento e implementação da estratégia. Tal estratégia, ainda seguindo os autores aqui estudados, pode incluir decisões sobre:

1. Programas e mercados atuais da instituição - manter e reelaborar ou desfazer-se deles;
2. Programa futuro de matérias e oportunidades de mercado;
3. Análise dos competidores;
4. Posicionamento da instituição relativamente aos competidores;
5. Seleção dos mercados-alvo e elaboração do marketing-mix (27).

À escolha da estratégia segue-se o desenho da organização tanto no que se refere à sua estrutura, como a pessoas, cultura e processos (28). É interessante notar como Kotler e Fox apresentam um elemento para a ação do administrador não citado por Galbraith, que é a cultura. Este tópico será melhor analisado mais adiante.

(25) KOTLER, P. e FOX, K. Strategic... p.122.

(26) KOTLER, P. e FOX, K. Strategic... p. 122.

(27) KOTLER, P. e FOX, K. Strategic... p. 133.

(28) KOTLER, P. e FOX, K. Strategic... p. 78-79.

Temos então duas abordagens diferentes quanto aos objetivos das escolas. A de Bennett é mais descritiva, baseada na experiência de escolas públicas. A de Kotler e Fox é mais prescritiva, sugerindo uma forma de estabelecer uma estratégia eficaz para centros educacionais e, além disso, refere-se apenas às relações com os públicos externos.

Nosso interesse pelo tópico dos objetivos nas escolas tem por meta conhecer como elas tomam os seus rumos. Descobrimos que entram em jogo as intenções individuais e das pessoas atuando em grupos nas organizações, respondendo a demandas extra e intra-organizacionais, formais e informais. Vimos também que, para escolas particulares, o mercado tem uma importância grande, influenciando na formulação de objetivos. Tais objetivos dividir-se-iam em três níveis, sendo a missão o mais genérico e o mais ligado aos valores dos principais elementos da organização. Assumimos que a missão, ainda que não formulada oficial e claramente muitas vezes, está presente nas atividades da escola pelo simples fato desta estar trabalhando num determinado mercado, oferecendo determinado produto e com uma tecnologia específica.

d.2.5. Missão nas escolas pesquisadas

Voltemos agora para a classificação dos objetivos segundo Kotler e Fox e vejamos como isso se dá na realidade das escolas pesquisadas.

Tomemos principalmente a missão que é o tópico básico para o nosso trabalho.

Em empresas industriais a missão inclui valores que serão preservados e procurados na confecção dos produtos, o tipo de público que será atingido e os processos a serem aplicados. Em uma escola espera-se que a missão estabelecida pelos dirigentes toque o tema do "produto" a ser oferecido, definindo a maneira como os alunos serão educados, ou seja, o que é educação para aquela escola. Além disso, desejar-se-ia o desenho do perfil da clientela bem como a determinação de quais os instrumentos e técnicas a serem aplicadas.

Deu-se, na realidade de várias escolas pesquisadas, não existir um estabelecimento explícito do que se consideraria educar. Nas escolas étnicas, em suas declarações sobre os fins da instituição, deixa-se claro o intuito principal de divulgar e manter viva a cultura dos países da colônia fundadora. Aliás, notou-se, no colégio A, ser esta a razão pela qual o procuravam os seus clientes. Podemos, no entanto, considerar como a missão delas esse intuito principal ainda que não indique o que é educar.

As escolas confessionais, por sua vez, apresentam uma definição mais clara do que pretendem, a concepção de como entendem ser o sujeito do processo educativo, as finalidades que se devem alcançar e os meios. Ambas oferecem esta definição no processo de seleção, aos pais, e a tem descrita na agenda escolar.

As escolas laicas não possuem uma exposição completa do que consideram serem os objetivos da educação. Ao mesmo tempo, seus membros os manifestam claramente, ao menos nos seus aspectos essenciais. No colégio E, por exemplo, afirma-se ser o ensino sério o objetivo procurado pela instituição; o que o próprio coordenador traduz por ensino que prepare os alunos para as boas faculdades, ou uma educação eficiente.

Há portanto, de alguma forma, a explicitação mais ou menos completa do que seja a razão de ser da organização, ao que normalmente dá-se o nome de "objetivos da escola". Acontece, no entanto, que — com exceção das escolas laicas — a missão não serve para uma atuação efetiva sobre o mercado.

Observou-se nas escolas confessionais e étnicas uma clara aversão a considerá-las como empresas: todos os quatro diretores manifestaram-se contra, por exemplo, a divulgação da escola nos meios publicitários. Este mal-estar relativo ao rótulo de empresa induz-nos a pensar ser esta uma das razões para o pequeno interesse das escolas pelo mercado. Junte-se a isto a formação dos diretores: dos quatro, três eram professores. Pode-se concluir a polarização dos

ocupantes destes cargos para os problemas pedagógicos e o esquecimento do lado mercadológico.

As características do mercado educacional ao nível de 1o. e 2o. graus servem como um terceiro e definitivo fator a afastar os diretores da preocupação com a concorrência. As escolas têm uma área de influência restrita ao bairro. Nele é que recrutam sua clientela dado que é pela proximidade da casa que os pais - ao menos até o final do primeiro grau principalmente - escolhem a escola para os filhos. Possuem, portanto, um público praticamente cativo. Beneficiam-se ainda pelo fato de já estarem voltados para uma clientela específica - o "nicho de mercado" - que foi a própria fundadora ou benfeitora das escolas, principalmente as étnicas. Além disso, a tradição no bairro, associado à maneira comum com que são procuradas as escolas - por indicação de algum vizinho, pelo fato de um dos pais ter lá estudado ou pela própria tradição - ajuda a que haja sempre uma demanda maior que a oferta de vagas. A escola com menos tempo de fixação em seu bairro é a F, ao menos há quarenta anos no seu terreno atual.

Além da formação de educador dos diretores e a existência de mercado consumidor para essas escolas, deve-se acrescentar o ritmo do "ciclo produtivo" para a despreocupação com aspectos concorrenciais. A escola tem seu consumidor preso a ela no mínimo por um espaço de doze meses. A necessidade de buscar outros clientes só aparece

uma vez a cada ano. Isto torna as relações com as outras escolas pouco tensas.

Todos os três fatores parecem, então, desmotivar as escolas confessionais e étnicas de engajarem-se no processo de planejamento estratégico, o que exigiria uma definição mais clara dos objetivos organizacionais em todos os níveis e voltados para o mercado consumidor.

As escolas laicas parecem ter outra forma de atuar. Apesar de não terem bem claros os "objetivos escolares", elas parecem conhecer muito bem quais suas metas mercadológicas. A começar dos diretores - um é formado em Administração de Empresas e o outro em Direito - os colégios E e F possuem um perfil distinto quanto à sua atuação no mercado. Os dois diretores são dirigentes de entidades de classe e perceberam que as pressões governamentais e familiares sobre as mensalidades escolares iriam trazer dificuldades para o mercado relativamente estável de primeiro e segundo graus. Por isso, preocupam-se com a promoção da escola nos meios publicitários, de forma direta ou apoiando eventos culturais, a fim de obter um maior número de candidatos às vagas e garantir a existência de muitos que estejam dispostos a apoiá-las financeiramente. Esta explicação do modo de atuar das escolas laicas pode ser reforçada se atentarmos para a área de influência e o nível salarial dos seus clientes comparativamente com as demais nos últimos anos. A escola E, por exemplo, tem mantido seu

perfil de colégio de classe média-alta e aumentou sua influência para a região do ABC de São Paulo. Por outro lado as escolas *C* e *D* têm visto diminuir o nível de renda de suas clientela e ainda mantêm a mesma região de abrangência. A escola *A* tem a peculiaridade de atender a uma colônia bem posicionada socialmente e estar localizada em um bairro nobre. A escola *B* possui, na verdade, alunos não oriundos somente da comunidade fundadora o que permitiu que sofresse o mesmo fenômeno que as escolas confessionais.

Não há, portanto, um claro trabalho de planejamento estratégico voltado para a concorrência nas escolas, principalmente as étnicas e confessionais. O único planejamento que desenvolvem é o pedagógico e o financeiro. Isto facilita o estabelecimento pouco claro das dimensões da missão ou a sua definição incompleta.

d.2.6. Definição do conceito de missão para escolas

Para o nosso trabalho, que exige a fixação de parâmetros relativamente a cada variável de decisão de design e que depende da clara definição do conceito de missão das escolas, vamos tomar a seguinte postura, apoiados no relato das realidades apresentadas acerca dos colégios. Assumamos que as escolas possam definir suas missões, mesmo que não assim denominadas e tão claramente delineadas, pois

elas sabem quem são seus clientes, o que vão oferecer e como.

A missão consistiria num aspecto relativamente mais fixo da tarefa organizacional. Nela estariam manifestas as intenções iniciais dos empreendedores, as concepções destes quanto ao que entendem ser o papel da escola na educação, a visão do que significa educar... Ou seja, a missão seria o nível de formulação de objetivos mais adequado para a fixação de valores na vida de uma organização. E valores são o mais difícil de variar nas pessoas.

Um exemplo tirado de Kotler e Fox pode ilustrar esta realidade.

Uma instituição de ensino superior estava em dúvida sobre como definir seu conceito particular de educação: estaria no negócio do treinamento intelectual, do crescimento pessoal ou do de esportes e divertimento? O "college" optou pela seguinte definição da sua missão: atenção às opções de carreira disponíveis, juntamente com as habilidades para perceber tais opções. Ao mesmo tempo, estabeleceria seu conjunto de estudantes visado e as formas de oferecer tal educação, tais como com uso de orientação pessoal, estágios, aulas tradicionais, etc. (29).

Podemos notar nesse caso que o aspecto principal da missão é o tipo de valor que se oferecerá ao cliente. A isto

(29) KOTLER, P. e FOX, K. Strategic... p. 77.

está muito ligado o mercado-alvo. Estes dois itens são estabelecidos com base no conhecimento do mercado, mas também nos pressupostos dos decisores acerca de ser justo ou não oferecer aquele serviço àquele grupo de pessoas e de ser relevante ou não, pessoalmente, desenvolver aquela atividade. Portanto valores.

É fácil notar que a tecnologia a ser utilizada, neste caso, será uma consequência da escolha dos itens anteriores e, portanto, apresentar-se-á como mais circunstancial.

A relação valor/missão ficou mais clara nas escolas confessionais, onde o objetivo final destas instituições era, oferecer uma preparação humana e intelectual impregnada dos princípios da religião dos seus fundadores. O serviço a ser oferecido aos alunos e o mercado-alvo ficam assim estabelecidos - talvez faltando apenas fixar a região e o nível social dos clientes - enquanto a tecnologia a ser empregada aparece apenas como consequência da intenção básica dos iniciadores do centro do ensino.

Mas não só escolas confessionais são as que podem realizar a ligação da missão com uma visão prescritiva acerca das necessidades dos educandos. As demais tem a possibilidade de optar por determinadas filosofias pedagógicas consideradas as mais adequadas ao melhor desenvolvimento do indivíduo. Uma filosofia pedagógica escolhida estabelece de antemão até os três aspectos da missão, ao menos nas suas linhas básicas, porque traz um

posicionamento antecipado acerca dos fins da educação, dos meios e do sujeito do processo (30). Em outras palavras, aponta já para que tipo de serviços serão oferecidos aos clientes e qual a tecnologia a ser utilizada. É de se ressaltar que, pelo fato de uma filosofia pedagógica referir-se a temas tão-chaves como o do conceito de natureza humana, ela possa ter uma consideração por parte dos empreendedores anterior ao peculiar mercado-alvo a ser atendido, pois fará parte dos valores mais básicos possuídos por eles.

Em suma, tanto escolas confessionais quanto não-confessionais podem apresentar em suas missões reflexos dos valores dos decisores principais e, portanto, seriam o que de mais permanente existiria nos objetivos da escola. Além disso vale a pena ressaltar a pressuposição da maior permanência do conceito de educação a ser oferecido que do mercado-alvo ou tecnologia, pois os valores que estão envolvidos neste tema seriam os mais caros aos educadores.

Uma vez que a classificação de objetivos adaptada de Bennett e a de Kotler e Fox são complementares utilizaremos uma delas - a mais adequada - quando se fizer necessário.

(30) veja RAMIREZ, M. Pedagogía, In Gran Enciclopedia Rialp, Madrid. Ed. Rialp, 1974, vol.18, p. 1143-1145.

d.3. Estrutura

Neste ponto descreveremos as características peculiares da estrutura de escolas de primeiro e segundo graus particulares. Em primeiro lugar, as escolas terão uma descrição geral das responsabilidades atinentes a cada possível cargo, acompanhada dos organogramas de algumas escolas da pesquisa. Depois, as escolas serão caracterizadas como burocracias modificadas, possuidoras de relações típicas; dar-se-á atenção às interações informais entre os principais grupos e dentro deles, para conhecermos o quadro real no qual se insere a estrutura formal.

Utilizaremos, ainda mais uma vez, a obra de Bennett, mas em conjugação com o completo trabalho de Bidwell acerca das características da organização formal das escolas (31). Faremos referências à bibliografia nacional novamente com os trabalhos de Sperb (32), e Santos Filho e Carvalho (33) numa tentativa de adaptar a visão anglo-saxônica à realidade brasileira. Poderemos contar também com informações obtidas junto a alguns executivos escolares, sindicatos e associação de escolas e à nossa pesquisa de campo.

Nesta parte trabalharemos com o conceito de estrutura, identificando-o com o que Galbraith em sua obra chamada de

(31) BIDWELL, C. Schools as... In J. March, Handbook... p. 972-1022.

(32) SPERB, D. Administração e supervisão escolar, 3a. ed. rev. e ampl., Porto Alegre, Globo, 1976.

(33) SANTOS FILHO, J. C. e CARVALHO, M. Especificidade... Educ. e Real.

organizing mode, modo de organização ou de organizar as atividades dentro de uma organização. Ele decompõe este campo de ação para o designer em dois: o da divisão de atividades e sua alocação e o da coordenação destas atividades. A primeira área refere-se ao que ele chama de estrutura, ou seja, escolhas quanto à divisão de trabalho, hierarquia de autoridade, configuração da organização e departamentalização; a segunda, o tema dos processos de informação e decisão (34).

Para uma abordagem mais sintética e ao mesmo tempo mais prática, podemos recorrer à definição de estrutura por Vasconcellos e Hesley:

Resultado de um processo através do qual a autoridade é distribuída, as atividades desde os níveis mais baixos até a alta administração são especificadas e um sistema de comunicação é delineado permitindo que as pessoas realizem as atividades e exerçam a autoridade que lhes compete para o atingimento dos objetivos organizacionais (35).

Bennett dá início à sua descrição da estrutura das escolas apresentando o organograma delas na Inglaterra e na Escócia. O autor acredita, desta forma, estar tornando a discussão mais próxima da realidade, apesar de reconhecer as limitações de tal instrumento.

(34) veja GALBRAITH, J. Organization... c.p. 2.

(35) VASCONCELLOS, E e HESLEY, J. Estrutura das organizações: estruturas tradicionais, estruturas para inovação, estrutura matricial. S. Paulo, Pioneira, 1986, p.3.

Neste trabalho, nós partimos dos mesmos pressupostos. Descreveremos, no entanto, as funções básicas de cada elemento na organização em escolas particulares no Brasil (36), para facilitar ainda mais a compreensão do objeto do nosso estudo. Nós as apresentaremos em termos bem gerais, oferecendo o organograma de escolas da pesquisa mais interessantes para serem analisadas.

(36) para esta tarefa e para as informações que se seguirão basear-nos-emos nos trabalhos de SPERB, D. Administração..., dados obtidos junto ao SINDICATO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO-SIEESP, à ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS PARTICULARES-GRUPO. Também devemos muito às entrevistas junto aos diretores do Colégio Benjamin Constant, Colégio Thienne e Colégio Visconde de Porto Seguro, além da pesquisa de campo.

FIGURA 11.3- Organograma da Escola D.

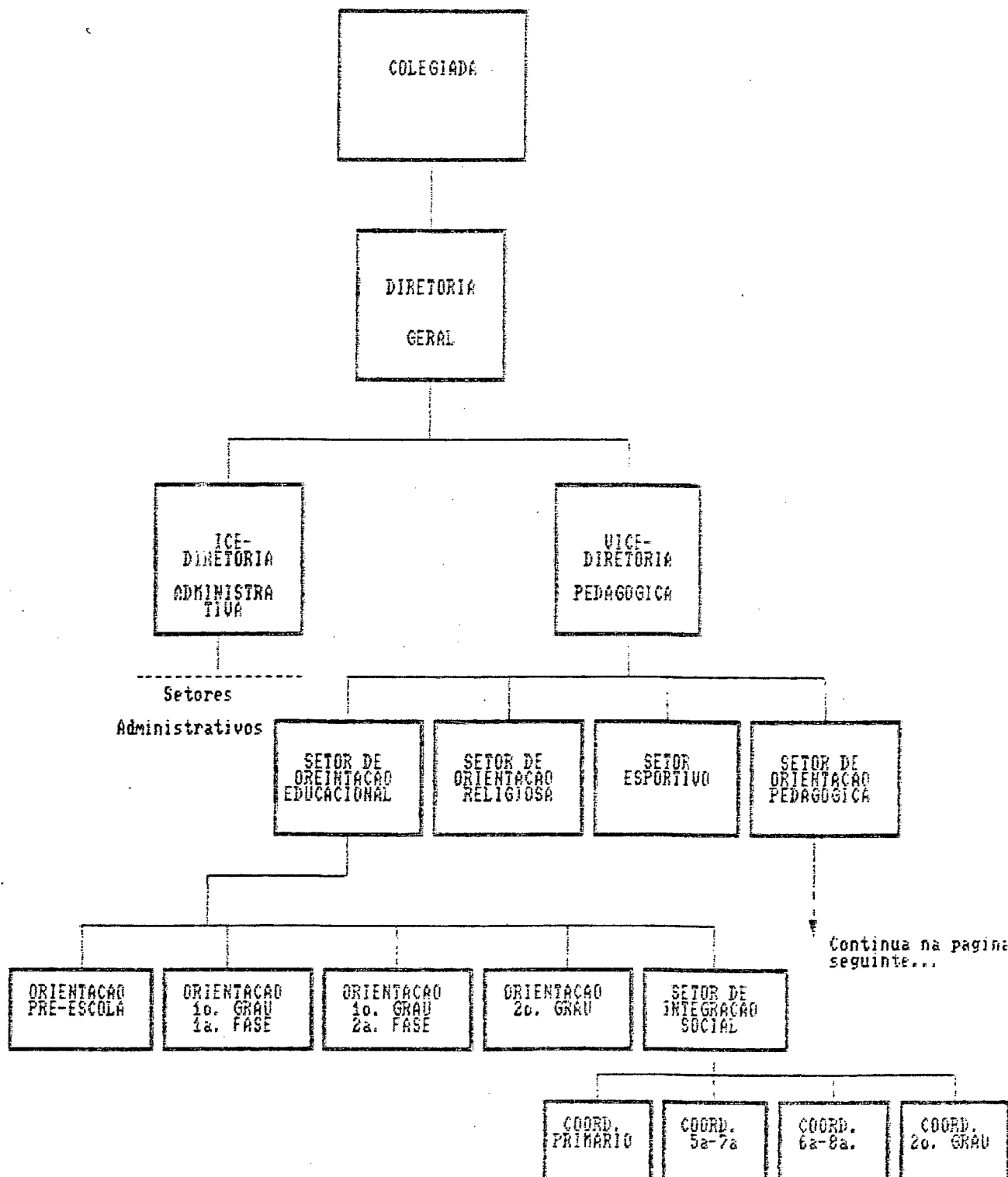


FIGURA 11.3- Organograma da Escola D. (cont...)

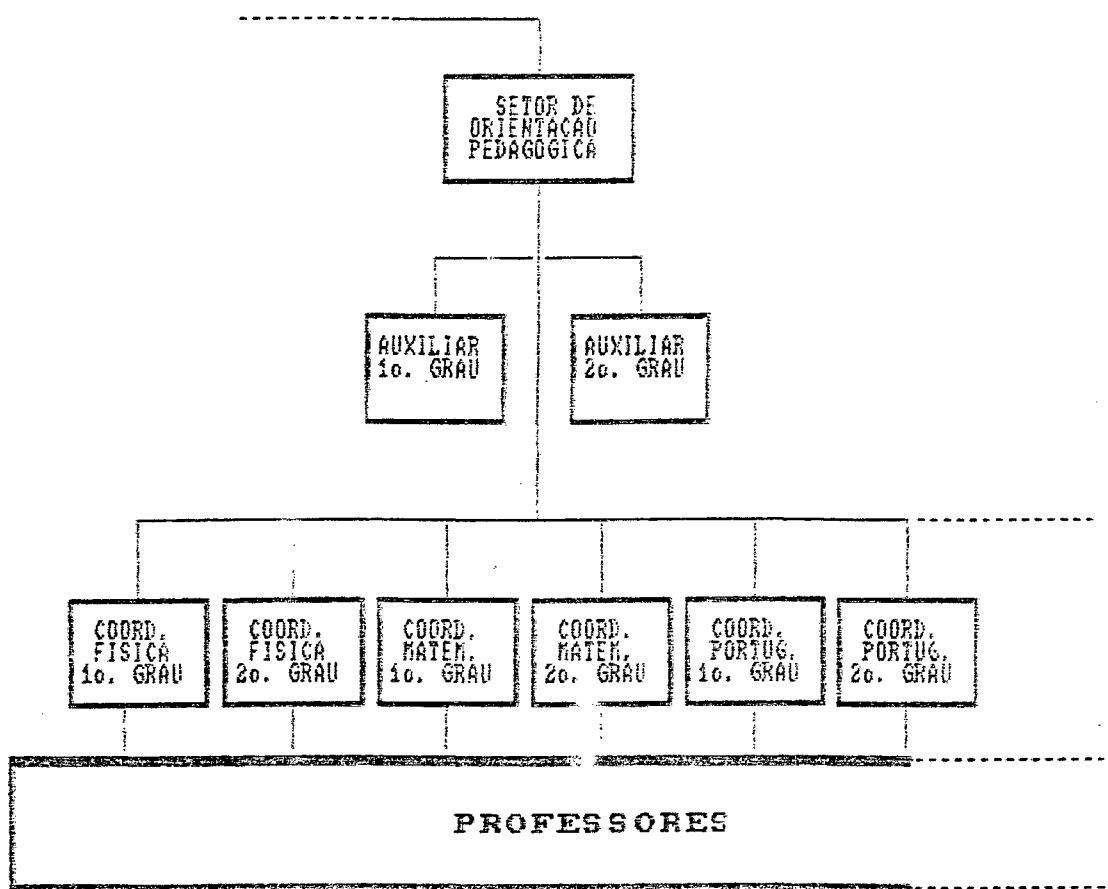


FIGURA 11.4 - Organograma Escola E.

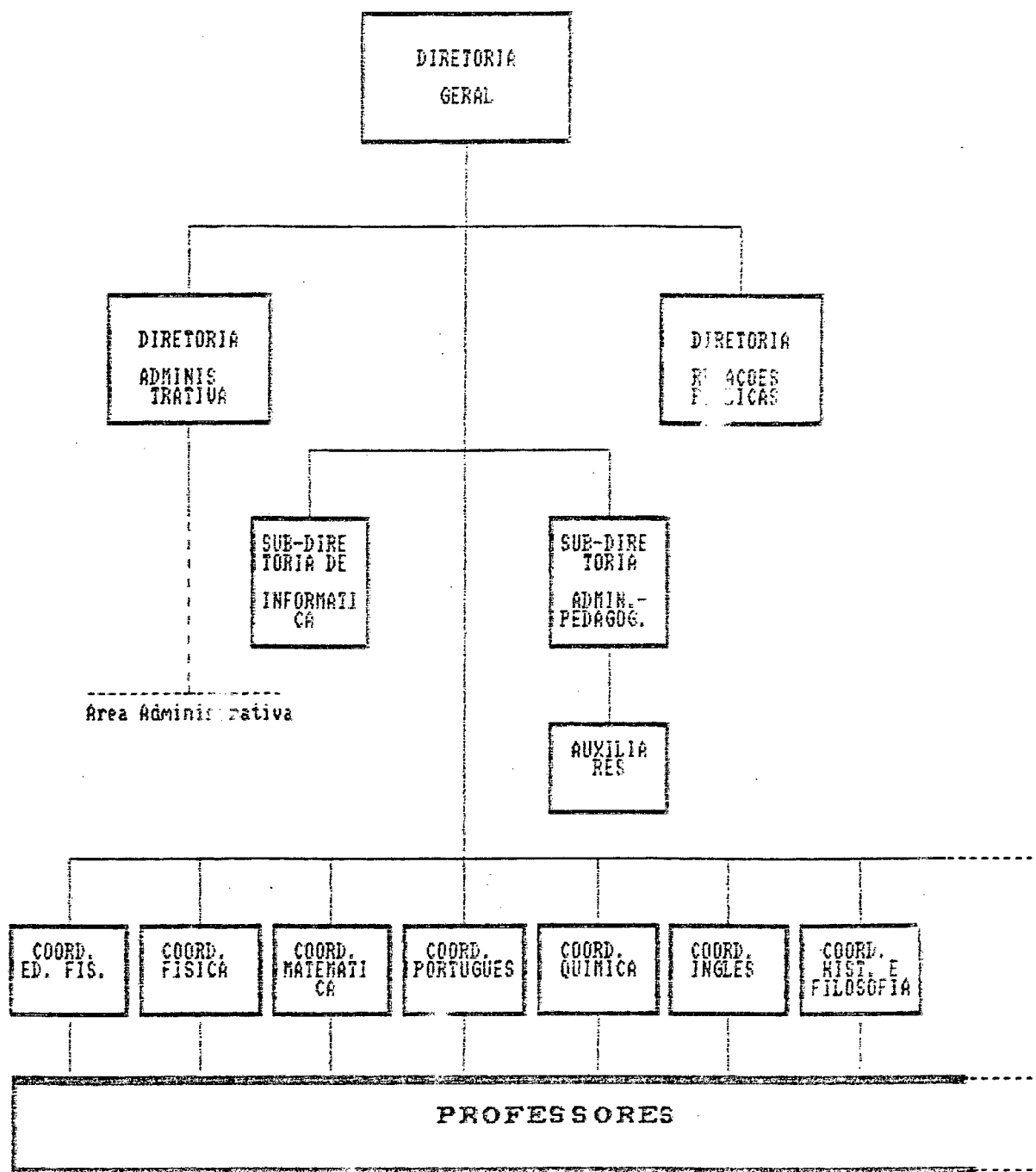


FIGURA 11.5- Organograma da Escola C .

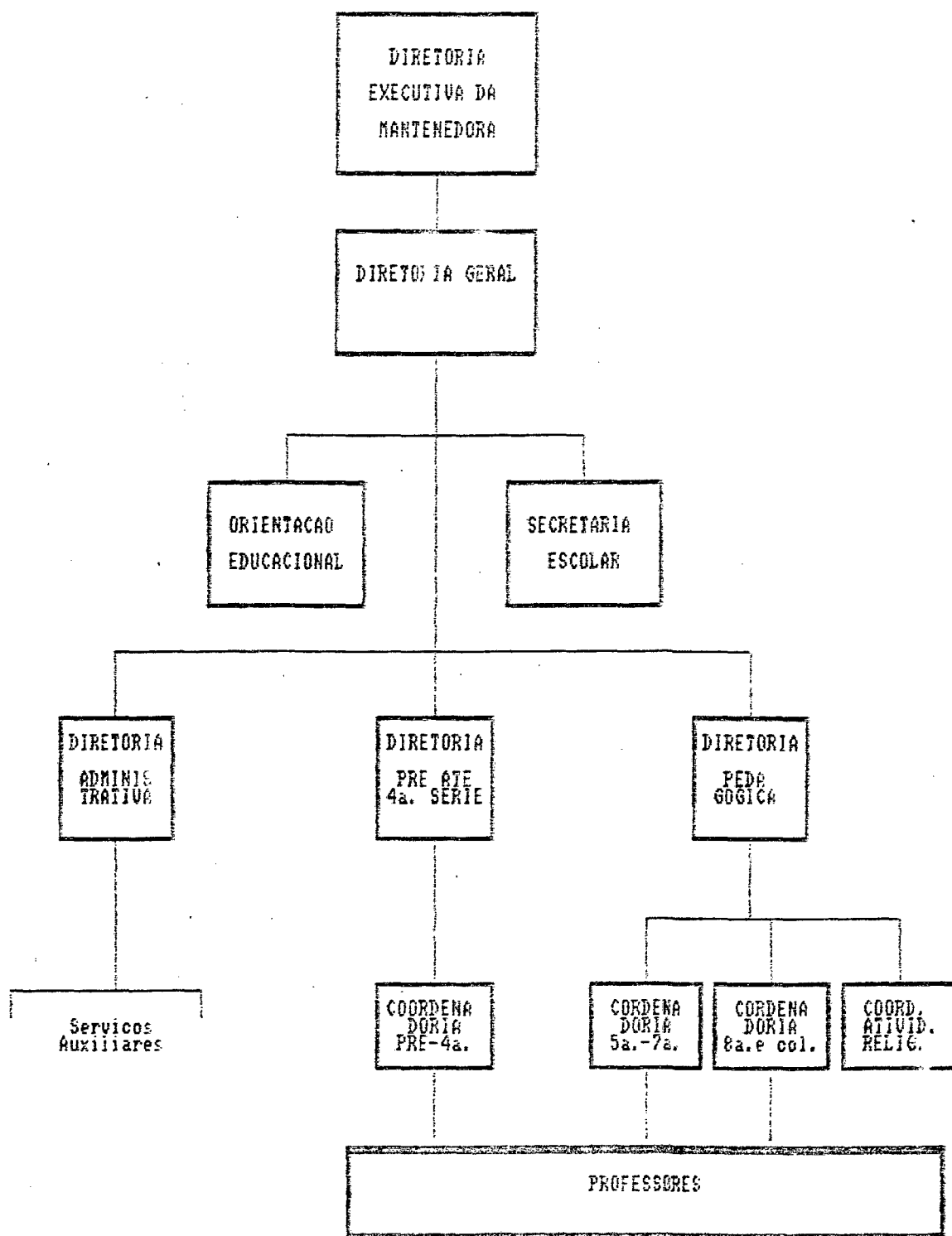
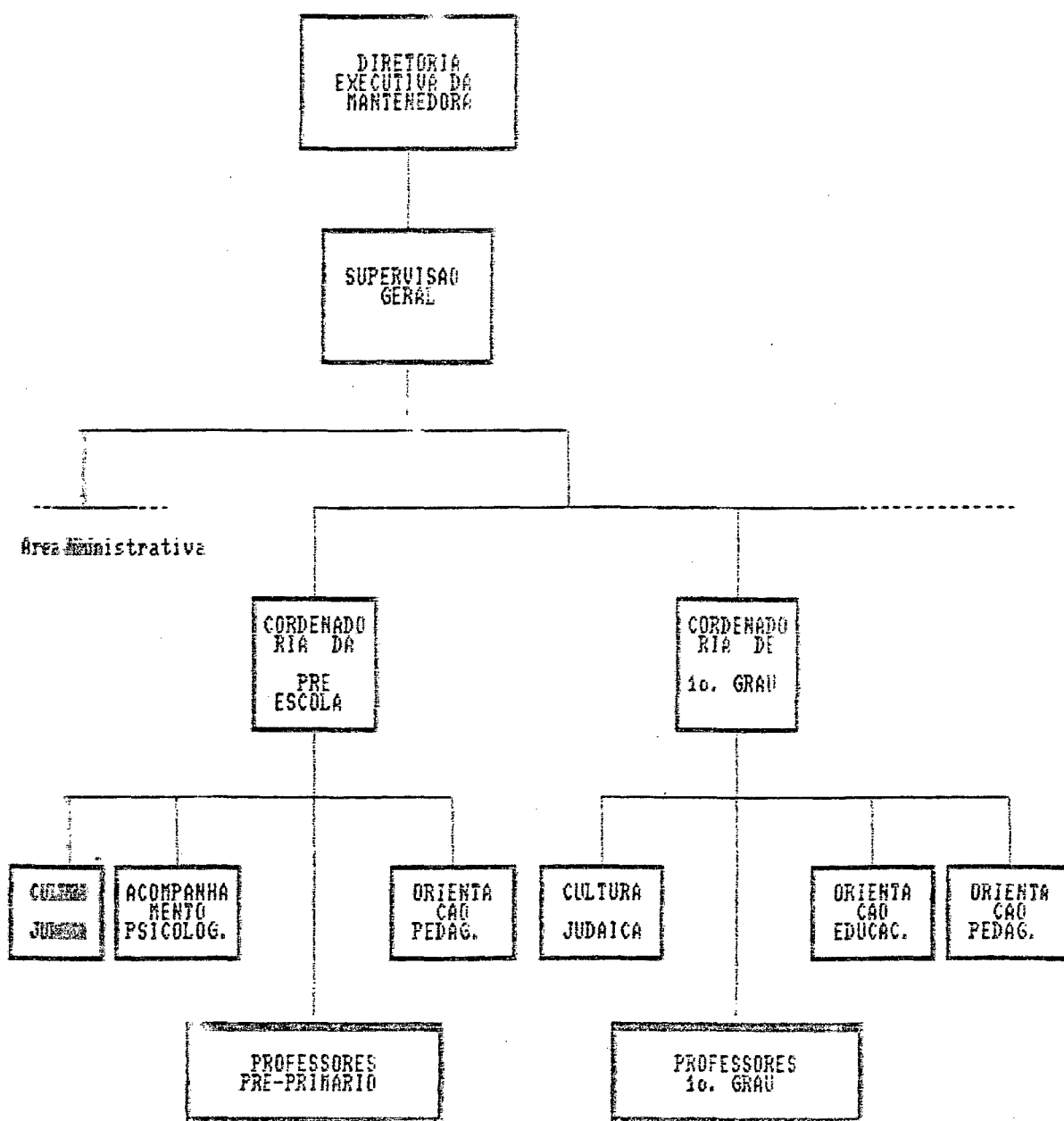


FIGURA II.6- Organograma da Escola A.



As escolas particulares possuem duas áreas de atuação administrativa: administração geral de ensino, para atividades-meio, e administração acadêmica de ensino, para as atividades-fim (37). As escolas podem possuir um diretor geral que coordena todas as atividades, ou a gerência das atividades-meio pode ser delegada, à medida em que as escolas vão crescendo, a um especialista ao nível de diretoria ou não. Este fica responsável por coordenar as atividades da área contábil-financeira, pela administração do pessoal e contratação de elementos para as tarefas burocráticas e pelos cuidados materiais da escola.

O típico cargo de diretor das atividades-fim engloba a responsabilidade pelos registros exigidos pela Secretaria da Educação e tudo o que se refere com a formação imediata dos alunos: coordenadorias e professores, orientação pedagógica e educacional dos alunos, disciplina, etc. Para isso deve estar ciente das exigências legais dos órgãos competentes; seleciona e indica para contratação os professores e outros membros da equipe educadora; cuida de que haja os elementos materiais necessários para a educação; planeja as atividades pedagógicas da escola. É também aquele que cuida dos relacionamentos com o ambiente de atividades, representando a escola oficialmente (38).

(37) veja SANTOS Fo., J. C. e CARVALHO, M. Especificidade... Educ. e Realid., p. 155.

(38) SPERB, P. Administração... p. 47-65.

A departamentalização da atividade educativa pode ser realizada por vários critérios: por graus de ensino; por áreas de conhecimento e atividade; misturando graus de ensino com áreas de conhecimento e atividade; mantendo as duas divisões ao mesmo tempo.

O titular de cada uma dessas divisões coordena as atividades do conjunto de professores e ele subordinados. Quanto maior o número destes, mais dificuldade haverá para realizar a tarefa coordenativa, o que se vai agudizar quando as divisões forem por graus. A coerência de atitudes entre professores de séries distintas e entre classes da mesma série será um dos objetivos mais importantes da coordenação. O coordenador acompanha tal encaixe através de reuniões com os professores por séries ou por matérias. Também estabelece as linhas gerais do programa de cada matéria, além de cuidar do ajuste do horário de aula, provas e exames.

O aspecto disciplinar fica a cargo do próprio coordenador de nível, auxiliado pelas anotações dos professores no diário de classe e pelos inspetores de alunos.

O atendimento às necessidades individuais do aluno é feito, normalmente, pelo orientador educacional. Este aspecto possui inúmeras variações, desde o orientador que só atende os alunos em casos de indisciplina até a escola que possui alguns professores subordinados também à área de

orientação, que acompanham cada classe. O orientador educacional pode estar ligado à direção geral como ao coordenador do nível escolar.

Os professores estão subordinados normalmente a uma coordenadoria, mas há casos que também se submetem as duas ao mesmo tempo. Há escolas que trabalham com assistentes, ou seja, professores mais novos ou até não formados, para dar a cada professor uma ajuda nos afazeres mais simples da docência: preparar material para aulas, acompanhar alguma atividade, etc.

As relações laterais são normalmente canalizadas através de reuniões entre os interessados. Pode haver reuniões de coordenação entre os professores de uma série e coordenadores (conselhos de classe); reuniões dos membros de direção (diretor geral, administrativo e pedagógico); reunião entre coordenadores e diretor pedagógico e reunião entre coordenador, professor e orientador para resolver problemas de aproveitamento e disciplina. A frequência e a formalização de cada espécie de encontros varia com a escola.

O papel de integrador costuma ficar à cargo do diretor geral, a reunir as dimensões administrativa e pedagógica. Forças-tarefa são, às vezes, organizadas para atender algumas necessidades momentâneas. O canal mais utilizado parece ser o das relações informais, a não ser que a escola seja muito grande como o colégio C.

Existem certos sistemas de informações interligando áreas da organização escolar. Partindo do diretor, podemos notar que ele tem a tarefa de avaliar o comportamento e o desempenho dos professores, de cada aluno, de cada classe e o cumprimento dos prazos e programas. Isto deixando de lado o que se refere à área administrativa.

Costuma haver nas escolas a secretaria escolar que cuida da frequência de alunos e professores, da passagem das notas dos diários às cadernetas ou boletins e dos registros necessários para as exigências da supervisão da Secretaria de Educação. Os aspectos quantitativos chegam ao diretor, portanto, através da Secretaria. Os aspectos qualitativos chegam através de relatórios das coordenadorias. Às vezes, o desempenho dos estudantes, o nível de aproveitamento e disciplina passam antes pela área de orientação.

Os coordenadores de nível ou de área têm à sua disposição, algumas vezes, a ficha disciplinar do aluno. Ela tem como fonte o diário de classe, ou, às vezes, algum formulário especial (como no colégio E). Nessa ficha são anotadas todas as irregularidades da conduta do aluno durante a sua permanência na escola. Também as notas das matérias são aí apontadas. Essas fichas são consultadas quando das reuniões de Conselho de Classe ou de algum problema disciplinar do aluno. São os inspetores de alunos os que transcrevem os dados dos diários para as fichas. Os

orientadores também podem usar estas fichas quando atendem os alunos e os pais.

Mennett apresenta um quadro das influências para a fixação das estruturas particulares das escolas. Diferencia entre aquela parte em que o diretor não pode modificar, pois já vem dada pela legislação, e aquela outra que chama de discricionária. No Brasil, não há grandes exigências regulamentadas para o estabelecimento da estrutura de escolas particulares, a não ser indiretamente ao exigir determinados registros que, obrigatoriamente, são realizados pelas Secretarias Escolares.

O esquema do autor, no entanto, é útil, uma vez que na Inglaterra e na Escócia há um bom campo para a decisão do diretor, expondo a estrutura a uma boa gama de interveniências.

d.3.1. Fatores que influenciam no estabelecimento da estrutura organizacional

A lista desses fatores de influência vem a seguir:

(a) história da escola, no que se refere à organização das atividades; poderíamos dar a isto o nome de cultura organizacional.

As escolas *B* e *E* são as que, mais claramente, manifestam nas suas estruturas um reflexo de história da instituição. O colégio *B* foi fundado no ano de 1921 e recebeu grandes influências do modelo francês. Desta forma é um sistema centralizado no diretor geral que transfere a uma área de baixa influência organizacional o cuidado das atividades-meio (suprimento de materiais, manutenção, etc.), e a dois diretores de nível o cuidado com os problemas pedagógicos gerais. Estes diretores, por sua vez, possuem dois auxiliares: um que coordena a vida escolar (disciplina) e outro que cuida de ajustar os conteúdos programáticos entre si. As decisões são tomadas sempre ao nível dos diretores, pois os auxiliares destes têm apenas função assessora. A opção estrutural formal apoiada na centralização dá mostras de trazer problemas informais de falta de integração devido à existência de forças desburocratizantes, como veremos ainda neste item. A escola *E*, laica, tem tradicionalmente uma estrutura enxuta com todos os cargos ligados diretamente à diretoria, colocados em planos superpostos de autoridade e cada um com autonomia para resolver problemas que lhe são atinentes: os coordenadores - o plano mais baixo de direção - são responsáveis pela parte pedagógica de suas respectivas áreas e pelos problemas de disciplina; os diretores de nível médio cuidam dos aspectos de infraestrutura da escola; a diretoria é responsável pela gestão do empreendimento e pela

administração financeira. Esta organização autônoma existe na escola desde sua fundação em 1944.

(b) pessoas-chave na organização que aconselham o tomador principal de decisão ou a mudança desse tomador de decisão.

O colégio D é um exemplo dessa influência pessoal na estrutura. Há quatro anos a direção da escola foi passada para um membro da ordem, que efetuou uma série de mudanças na organização do colégio mas, principalmente, nos processos de tomada de decisão, estabelecendo juntas de governo nos vários níveis da instituição. Isto propiciou uma integração maior que estava sendo sentida como necessária.

(c) a situação individual da escola, apontada como fator determinante. Situação individual que incluiria a localização, a influir na disponibilidade de pessoas para trabalhar com habilitações e preparação específicas, a composição do mercado-alvo com os problemas e oportunidade que este traz consigo.

As escolas pesquisadas estavam localizadas todas na região metropolitana de São Paulo. Enfrentavam os mesmos problemas de evasão de professores qualificados e das pressões para diminuição das taxas, o que estava a levar as escolas por optar por maior controle sobre os professores (menos preparados) ou a diminuição do esforço por coordenar

as atividades (busca de menores custos). Este tema será novamente comentado na letra (e) deste item.

(d) um aspecto não citado por Bennett e que poderia estar incluído no item (c), mas merece atenção particular é o tamanho da escola. Colégios com os mesmos objetivos, por exemplo, como o *C* e o *D* possuem diferenças substanciais de estrutura não tanto pelos diretores ou circunstâncias locais (pois as mudanças trazidas pelo diretor de *D* não foram tão radicais e as duas escolas estão no mesmo bairro). O colégio *C* serve-se de um diretor geral que coordena o trabalho de dois diretores da área pedagógica e estes, por sua vez, têm a seu cargo simplesmente o coordenador ou coordenadores, não necessitando sequer de coordenadores de área de conhecimento ou atividade (com exceção da área religiosa) ou disciplinares. O colégio *D* possui o diretor geral, a quem se subordinam dois vice-diretores, um para a área administrativa e o outro para a pedagógica. O vice-diretor pedagógico coordena o trabalho de cinco departamentos, um para a orientação religiosa, outro para a orientação pedagógica, um quarto para cuidar da disciplina e um último que trata das atividades esportivas. Cada um desses departamentos (com exceção do esportivo) tem ramificações para cada um dos níveis, como o Serviço de Orientação Pedagógica (SOP), que divide suas atividades entre coordenadores de áreas de conhecimento para cada nível (primeiro e segundo graus), além de possuir dois auxiliares

do coordenador do SDF que o ajudam cada um relativamente a um grau.

Ou seja, no colégio C as atividades de orientação estão centralizadas e as de coordenação pedagógica e de disciplina ficam nas mãos do coordenador de nível. O colégio D viu-se obrigado a especializar-se, dividindo o trabalho em maiores partes para depois atender a todos os aspectos da educação de 5.000 alunos.

(e) o quinto e último aspecto a influir na organização é assinalado por Bennett como objetivos da escola, conectado com o tema de como é definido o problema educacional:

Se pensam nas crianças como divisíveis entre "estudiosos" e "não-estudiosos", "acadêmicos" e "não-acadêmicos", ou algum rótulo semelhante, poderão estabelecer uma estrutura diferente da que se pensarem nas crianças como desejosas de estudar, mas com diferentes aptidões e habilidades que são difíceis de compreender e que requerem que cada criança seja tratada individualmente o máximo possível (39).

Vemos aqui como o autor sugere que a filosofia pedagógica influi na escolha do modo organizacional. Adiante já aqui a considerações que faremos entre a relação da missão - que identificamos em parte com os princípios pedagógicos - com a estrutura. Isto será amplamente estudado

(39) BENNETT, S. J. The school..., p. 60.

no capítulo III. Podemos, no entanto, ilustrar esta afirmação com os dados colhidos na pesquisa.

Se fôssemos agir de maneira estritamente correta, não poderíamos apresentar estas ilustrações, uma vez que não sabemos se as escolas estão realmente empenhando esforços no sentido de alcançar suas missões; isto exigiria uma análise mais profunda das práticas e decisões organizacionais. Uma solução é a de assumirmos que os colégios estão ao menos em algum nível empenhados em alcançar seus objetivos, caso contrário estariam sofrendo problemas de ordem interna e externa.

Entre as escolas laicas, a escola E é a que possui mais claramente estabelecida a sua missão, que poderíamos traduzir por oferecer uma educação sólida para o aluno a fim de proporcionar-lhe um embasamento cultural suficiente para a sua vivência universitária. Nota-se aí uma despreocupação com o aspecto de orientação educacional, do desenvolvimento de outros aspectos tais como a formação de personalidades reflexivas, eficientes, organizadas e equilibradas [...] com uma orientação humanística universal que são os objetivos do colégio C. Como consequência, vemos a ausência de educadores especialistas em cuidar da disciplina (como no colégio D) ou orientadores educacionais ou mestres de classe (como no colégio C). Por isso, há menos especialistas e divisão do trabalho, o que facilita a coordenação.

d.3.2. A dinâmica das relações informais e seus reflexos

Além dos cinco fatores influenciando a fixação da estrutura não se pode omitir a própria natureza das relações que nascem do desempenho da tarefa educativa. Elas são a base sobre a qual qualquer forma organizacional deve ser construída.

É interessante notar que Bennett estende a análise da estrutura organizacional das escolas passando dos aspectos meramente formais para outros ligados à própria dinâmica interna dos centros de ensino não assinaláveis em documentos ou sujeitos a normas ou regulamentos, mas de extrema importância para o funcionamento deste tipo de organização. Segundo ele, para conhecermos realmente como funciona a estrutura seria necessário travarmos contato com a forma pela qual essas organizações trabalham na prática: como os indivíduos se relacionam e como percebem a organização; quais regras e procedimentos são estabelecidos e quais são os seguidos; quais os arranjos reais para desempenho das atividades regulares; e que políticas são adotadas e quais as executadas. Por considerar uma tarefa realmente difícil, Bennett sugere identificar pessoas e relações que possuam consequências importantes para a atividade da organização (40). Tal trabalho foi melhor realizado, no entanto, por

(40) veja BENNETT, S. J. The school..., p.52-53.

Bidwell, no capítulo já citado da obra de March, Handbook of Organizations (41).

Bidwell realiza um levantamento da pesquisa disponível nos Estados Unidos até a época acerca das organizações escolares sob o prisma da dinâmica organizacional. Trata da estrutura social dos alunos e das relações entre estes e os professores, além de desenvolver um trabalho de síntese muito completo acerca da escola como burocracia, abordando a estrutura, processos e relações com o ambiente.

Devido à carência de investigações acerca de instituições de ensino, o autor restringe o seu esforço ao estudo das escolas e dos sistemas escolares de nível elementar e secundário (primeiro e segundo graus, no Brasil). Além disso, trata apenas de escolas para crianças e adolescentes em regime de externato e públicas.

Este objeto de estudo, para o autor, possui quatro atributos organizacionais:

(a) Quanto às condições em que as pessoas entram nos sistemas escolares:

(41) veja nota 2.

1. estudantes: involuntariamente, em grupos etários;

2. outros membros da organização: contratualmente, na condição de profissionais treinados e capacitados;

(b) Quanto aos aspectos estruturais:

3. peculiar combinação entre burocracia e frouxidão (42);

(c) Quanto à natureza do governo dos sistemas escolares:

4. a responsabilidade dos administradores é dupla e ao mesmo tempo superposta, pois refere-se aos clientes diretos e aos eleitores (43).

Estas características serão explicadas a partir de agora, ao mesmo tempo que adaptadas ao objeto de nosso estudo, para uma posterior análise das consequências para a estrutura, processos e problemas funcionais.

(42) tradução da palavra looseness

(43) BIDWELL, C. The school as... In J. March, Handbook of..., p. 973. O autor enfoca, na verdade, os sistemas escolares ao mesmo tempo que as escolas individuais. Ao longo desta análise só nos referiremos às escolas. Faremos alusão aos sistemas escolares apenas quando a compreensão das idéias o exigir.

d.3.2.1 Alunos

Segundo Bidwell, os estudantes são os elementos organizacionais cuja participação é obrigatória nas escolas públicas. A lei exige que estudem e o sistema educacional não lhes dá opções, uma vez que os estudantes devem seguir, nos E.U.A., para as escolas próximas às suas casas dentro de seu distrito. Como consequência desse fato e pela situação de que a educação visa socializar para a vida adulta através de atividades que não são atraentes para os interesses imediatos dos alunos, obtém-se um grupo com grande tendência à alienação. O resultado é tal que

a subcultura dos estudantes assimila as demandas formais e as solicitações do papel de estudante, elabora procedimentos convencionais para adaptar e defletir estas demandas e solicitações e, mais ou menos efetivamente, isola os estudantes das tarefas alienantes do estudo (44).

Os estudantes desenvolvem formas de agir opostas àquelas que oficialmente a escola procura implementar, premiando com a liderança e com incentivos de solidariedade, tais como estima e aceitação, àqueles que andam conforme seus padrões.

Bidwell dá grande destaque a esta característica do sistema escolar público. Lamenta a falta de pesquisa

(44) BIDWELL, C. The school as... In J. March, Handbook of..., p. 990.

relativa à educação privada e sugere que nesta área haveria uma redução na alienação e, portanto, nos problemas de resistência dos alunos às normas das escolas.

Antes de aprofundarmo-nos nas circunstâncias das escolas particulares, definamos melhor o que significam as demandas formais do papel do estudante que podem ou não ser obedecidas.

As escolas são organizações capazes de abranger nos seus objetivos dois campos: o de formação intelectual e o de formação da personalidade. Relativamente a estes aspectos o aluno deve assumir os seus deveres de educando para a intelectualidade e para o aperfeiçoamento do seu modo de ser. Ligadas a este último campo estão as normas disciplinares (bom comportamento nas instalações do colégio, bom relacionamento com os colegas e professores, boa conduta em sala de aula) e os comportamentos que permitam a recepção dos estímulos no campo educacional (atenção às indicações do orientador, abertura para as sugestões do tutor, etc.). Referentes à formação intelectual estão as normas de obediência às indicações dos professores quanto à execução de exercícios, leitura, etc., de honestidade nos exames, de atenção às aulas e seu acompanhamento.

Pode-se esperar, se há alienação relativamente aos objetivos da escola, um desrespeito às normas citadas acima no grau correspondente à falta de interesse.

Para avaliar esta realidade nas escolas particulares temos de recorrer a dados indiretos e também à nossa pesquisa. Em primeiro lugar podemos apontar a pesquisa realizada junto a 474 alunos da quinta série do primeiro grau até o 3o. ano do segundo grau de 7 colégios particulares da cidade de São Paulo onde se chegou ao resultado de que 82% dos estudantes utilizam-se de meios ilícitos - a chamada cola - nos exames de rendimento escolar (45). Esta é uma enorme evidência que sugere o distanciamento entre os objetivos dos estudantes e as expectativas formais das escolas.

Na pesquisa que realizamos, a maioria dos orientadores entrevistados manifestou-se afirmativamente quando perguntados sobre a existência do fenômeno que estamos analisando. O orientador do colégio C avaliou em 10% dos alunos efetivamente preocupados em corresponder às expectativas neles depositadas. Os demais passam por alunos médios ou fracos, pouco interessados pelos estudos. Os piores alunos - avaliados dessa forma pelo baixo envolvimento com as atividades escolares - chegam a essa situação, em sua maioria, por problemas familiares, tais como a separação dos pais ou falta de acompanhamento no lar. Os alunos mediocres - com interesse apenas formal pelos estudos - seriam fruto, na avaliação desses educadores, do ambiente pouco voltado para a formação intelectual nos seus

(45) Datafolha, Folha de São Paulo, 22/05/88, p.A28, "Quem não cola não sai da escola é o lema de 82% dos alunos".

lares e resultado também das grandes solicitações dos meios de informação e de outras atividades a distrair a mente dos estudantes. Os orientadores dos outros colégios concordam em linhas gerais com esta tese. Inclusive um orientador de uma escola de classe média-alta acrescenta que esse fenômeno se dá em alto grau no seu colégio pois os estudantes, além de tudo, possuem todas as facilidades e um futuro garantido, o que não os move à dedicação aos estudos.

d.3.2.2. Professores e outros membros

Os professores são membros de um grupo relevante da organização escolar e merecem um estudo aprofundado. Segundo Bidwell, diferem dos estudantes porque entram na organização profissionalmente, ou seja, de forma voluntária, dispostos a prestar um serviço dentro das suas habilidades. De alguma forma, entra em jogo o critério da competência, enquanto para o aluno, apenas a idade. A consequência disso seria um comportamento paradoxal, mais propenso a seguir os normas burocráticas que seus alunos, por estar inserido no contexto organizacional por razões profissionais; e ao mesmo tempo, zeloso por sua liberdade por definir as linhas de atuação dentro do seu âmbito técnico, evido, ao que Bidwell e muitos outros autores chamam de cultura profissional (46).

(46) Este tema será tratado extensamente mais adiante. Incluem-se aqui outras especialidades educadoras.

Bidwell aponta para o fato de que os professores, dentro de sua cultura profissional, ao menos nos últimos anos, apresentam uma tendência muito grande para atuação "não-profissional", ou seja, para o particularismo do que para o tratamento imparcial dos alunos (47). Deixemos para discutir este tópico mais adiante neste mesmo item.

Um terceiro grupo de relevância para a organização é o que Bidwell chama de administradores. Passando para a linguagem nacional seriam os tomadores de decisão nas escolas, tais como o diretor principal e diretores de graus, por exemplo. Apesar de provirem da cultura profissional dos professores, apresentam uma propensão a dar grande importância para normas.

Bidwell também se refere brevemente aos membros organizacionais chamados de não-profissionais. McLaughlin classifica-os como pessoal de suporte (48). Afirma este autor que esse grupo não terá a mesma orientação que os profissionais, pois pautam sua conduta conforme um mercado de trabalho mais homogêneo: na verdade, continua, acaba por se tornar uma sub-burocracia. São eles os membros da chamada administração educacional: secretárias escolares, inspetores de alunos, porteiros, etc...

(47) O termo usado por Bidwell para especificar particularismo é nurturance, que traduzido literalmente seria mimalhice.

(48) MCLAUGHLIN, C.F. Strategic... p. 244-245.

d.3.2.3. Combinação entre burocracia e looseness

Dentro deste quadro de características e de composição organizacional, Bidwell assinala os problemas funcionais básicos que enfrentam as escolas. Sua análise ajudar-nos-á a compreender melhor os atributos anteriormente citados e seus reflexos para a peculiar dinâmica organizacional encontrada nestes centros de ensino.

Portanto, estão presentes no funcionamento das escolas:

1o.) o problema da dificuldade da coordenação das atividades instrutivas. coordenação esta necessária para maximizar a articulação sequencial do ensino e garantir uma uniformidade razoável dos resultados educacionais.

2o.) o problema de manter a distância suficiente dos pais e membros de comunidade que permita o exercício dos julgamentos profissionais relativamente a quais tipos de objetivos deve buscar o ensino e quais os procedimentos a serem utilizados;

O primeiro problema tem sua gênese tanto nas características de funcionamento das escolas, quanto nos atributos organizacionais: Bidwell acredita existirem pressões no sentido da uniformização, racionalização e, conseqüentemente, burocratização advindas das funções

sociais das escolas. Estas pressões seriam conflitantes com a tendência desburocratizante e proveniente da ação conjunta das normas e valores da sociedade estudantil, normas e valores da cultura profissional dos professores e da tecnologia educativa.

Desenvolvamos estas idéias. Bidwell assume que as escolas têm como objetivo:

preparar seus estudantes para o status de adulto, treinando-os no conhecimento e habilidades e doutrinando-os nas orientações morais que os papéis sociais dos adultos requerem (49).

O que estaria acontecendo, no entanto, é que as solicitações sociais dos jovens estariam tornando-se cada vez mais exigentes, obrigando as escolas a submeter seus clientes a uma socialização complexa e massiva, o que implica numa exposição cada vez maior e contínua dos alunos à instrução. Dá-se, no entanto, que essa maior exposição ao ensino está submetida a duas restrições básicas: a primeira, advinda da própria natureza do processo educativo e que se refere à necessidade de adaptá-lo às condições pessoais dos alunos, sob pena de não realizar eficientemente a tarefa; a segunda, que é fruto e consequência da limitação de recursos e da pressão - principalmente para as escolas públicas - para justiça na distribuição dos benefícios sociais, e que é a uniformização do ensino buscando que

(49) BIDWELL, The school as... In: J. March. Handbook of... p.978.

todos os alunos saiam dos bancos escolares com um nível mínimo de preparação.

A adaptação desta análise (de Bidwell) para as escolas privadas não trás grandes modificações. O grau de exigência de preparação é algo presente no ambiente de todas as instituições educativas. A variabilidade dos procedimentos instrutivos nasce da própria natureza do processo. As pressões para a uniformização e sequenciamento da educação é que trazem a diferença pois não são causadas pela exigência da utilização eficiente dos impostos e nem pela cobrança de uma preparação adequada para o desempenho da cidadania. A escola particular tende a uniformizar suas atividades, preocupada por oferecer uma preparação mínima por questões de eficiência e de sobrevivência no mercado. Em termos de sobrevivência, porque apenas oferecendo uma educação com qualidade é que poderá atrair novos clientes interessados no seu serviço, qualidade esta que deve ser notada na maioria dos seus alunos a fim de se poder associá-la ao trabalho da escola e não apenas às características individuais de poucos clientes. Em termos de eficiência, uma vez que a oferta de serviços diferenciados traria um custo muito grande às escolas, enquanto a uniformização permite maior aproveitamento dos recursos financeiros e humanos.

Esta característica da tarefa das escolas delinea os dois vetores opostos de força que elas trazem no seu bojo: uma necessidade de rotinização, racionalização e outra de individualização.

d.3.2.3.1. Burocratização

Como vimos, as escolas de nossa pesquisa variam na forma como respondem a estas duas pressões, individualizando ou modificando a educação ou posicionando-se em um ponto intermediário.

A racionalização tem como principal expoente organizacional a burocracia. Tal vertente nas escolas é apontada por muitos autores - bem como a vertente não-burocrática, como veremos adiante.

Sergiovanni e Carver adaptam para as escolas as observações de Weber, acerca das características distintivas de uma burocracia:

1. uma hierarquia de repartições bem definidas. A autoridade organizacional é distribuída a elas, e através delas, as quais têm também funções específicas. O organograma organizacional esquematiza a autoridade hierárquica. Os títulos das posições, conquanto não especifiquem as descrições de cargos, comumente

fornece uma importante orientação sobre que "competência" está associada a que repartição;

2. a seleção dos funcionários é feita na base das qualificações técnicas [...]. Os incumbentes são nomeados ao invés de eleitos para o cargo;
3. a remuneração é recebida em forma de salários fixos, com os funcionários tratando o cargo como a principal, senão única, ocupação e considerando-a como carreira [...];
4. os funcionários sujeitam-se às regras e regulamentos desenvolvidos organizacionalmente para o desempenho de suas funções. Desse modo, os prognósticos para assegurar um razoável grau de estabilidade aumentam;
5. regras e regulamentos que sejam impessoais por natureza, isto é, espera-se que os funcionários desempenhem suas funções independentemente de suas vidas pessoais (50).

Quem realiza efetivamente um trabalho de aplicação dos efeitos nocivos da burocratização sobre as escolas é Tragtemberg. Segundo este autor, a escola burocrática é aquela que se estrutura em nível de cargos, articulados na forma de carreira, onde entram em jogo menos a capacidade do professor que o diploma, o tempo de serviço e a conformidade às regras. O sistema escolar público seria o grande exemplo, onde o pessoal docente é recrutado por concurso de títulos e

(50) SERGIOVANNI, T. J. e CARVER, F. D. O novo executivo... p. 155.

provas e seu nível de vencimentos será a função do número de aulas que ministrar.

Em termos pedagógicos, é o exame que define o que e como ensinar: não vale o enriquecimento do aluno, mas o sucesso. O conformismo é um resultado comum.

Tragtemberg distingue entre pessoal de staff (diretor, professores, secretário) e de linha (serventes, escrivãos, bedéis). A estrutura de carreira faz destes últimos tímidos, conservadores e tecnicistas. É isto o que gera a despersonalização de relações entre público e a burocracia, funcionários de secretaria escolar e estudante.

Em suma, a conduta burocrática implica uma exagerada dependência dos regulamentos e padrões quantitativos, impessoalidade exagerada nas relações intra e extragrupo, resistências à mudança, configurando os padrões de comportamento na escola encarada como organização complexa. Em suma, o administrativo tem precedência sobre o pedagógico (51).

Poderíamos acrescentar ainda a atenção ao âmbito educacional mais facilmente controlável que é o desenvolvimento intelectual deixando de lado a formação da personalidade dos alunos.

Uma detida análise das escolas particulares tendo em mente a descrição dos grupos nelas inseridos confirma a

(51) TRAGTEMBERG, M. Sobre a educação, política e sindicalismo. S. Paulo, Cortez, 1982. vol 1. p. 35-40.

classificação delas no rol das burocracias, ao menos em parte. Existe de fato, em todas elas, a divisão do trabalho e sua distribuição entre administradores, pessoal de apoio e pessoal educativo. Há uma hierarquia clara, com a autoridade descendo do proprietário até os professores. A seleção dos funcionários é realizada por critérios técnicos. Para os administradores e pessoal de apoio o cargo que ocupam é visto como inserido num quadro de carreira, considerando a tarefa que desenvolvem como a única atividade pessoal. As regras e regulamentos e a impessoalidade na sua aplicação são exigidos tanto dos funcionários administrativos e administradores, quanto dos professores com relação aos seus alunos e dos alunos com relação aos professores e à escola. Com todas estas medidas, busca-se a uniformidade e o sequenciamento instrutivo.

d.3.2.3.2. Desburocratização

Acontece, no entanto, que estas práticas acabam por ser contrariadas por uma série de forças tão poderosas que levaram alguns autores a sugerir a utilização não mais do modelo burocrático para as escolas e sim de um que reúna os modelos burocrático e profissional (52).

(52) veja BRUBAKER, D. e NELSON, R. H. Jr. Creative survival in educational bureaucracies. Berkeley, McCutchan, 1974. p. 66.

Segundo Bidwell, tudo começa com duas daquelas exigências do funcionamento das escolas. A necessidade de responder às sutis variações no desempenho dos estudantes, ajustando os métodos de ensino a elas, e a conveniência educacional de que persista a interação entre o professor individual e seus alunos por um longo período de tempo. Como a divisão do trabalho é funcional (principalmente nas séries avançadas) e também temporal, coincidindo com o ano escolar, o professor acaba por adquirir total liberdade na avaliação dos resultados e na escolha dos métodos de ensino com relação a uma determinada classe e matéria. É fácil de se notar a existência de um conflito latente nas funções de um professor: por um lado requer-se um comportamento voltado para a imparcialidade, por outro, a tarefa de ensino exige um contato estreito com o aluno. A quebra dos moldes burocráticos começará a se dar quando o professor passar a agir conforme critérios menos objetivos e mais subjetivos, devido às íntimas relações nascidas do contato tão próximo com os seus alunos e de seu isolamento.

Além da natureza da tarefa educativa, desempenham papel importante na desburocratização das escolas as características da sociedade estudantil.

Assinalamos anteriormente a tendência de alienação latente nos estudantes devido à forma como são recrutados: mesmo nas escolas privadas, é de maneira obrigatória que entram nestas organizações para participar de um processo

que, na maioria das vezes, não lhes agrada. Por isso reagem criando uma subcultura, avessa às normas burocráticas. Neste esforço, tentam cooptar os professores, buscando um trato diferenciado, no qual prevaleça não tanto a adaptação dos métodos instrutivos e de avaliação às habilidades e capacidades dos alunos, mais sim ao poder pessoal de persuasão.

Mesmo as respostas da burocracia no sentido de enquadrar estas forças, acabam contribuindo à piora da situação. Se se oferecem atividades extra-curriculares, pode acontecer que os alunos as aproveitem para a composição de grupos mais coesos ou se tornem academicamente indiferentes de forma legitimada, ou se afastem ainda mais dos objetivos da escola ou, por fim, acabem cooptando os professores.

A outra opção disponível para barrar a ação desburocratizante da sociedade estudantil é a aplicação no curto-prazo de sanções oficiais pelos professores para desmontar a estrutura de papéis e permitir o reforço dos padrões de comportamento desejado. Mas isso pode trazer como consequência uma dependência maior do professor com relação aos alunos no longo-prazo e permitir a sua cooptação, novamente. Além disso, os grupos podem acabar ainda mais coesos e o trato se tornará cada vez mais afetivo.

d.3.2.3.3. Os professores como elementos desburocratizantes

À natureza da tarefa educativa e às normas da sociedade estudantil, somam-se os valores e as normas da classe docente advindas da forma como entram para fazer parte das escolas, no sentido de descaracterizar ainda mais o tom burocrático das escolas.

Como foi dito, a tarefa educativa exige e facilita a liberdade de ação dos professores, certo isolamento que lhes permite aplicar seus próprios critérios para o desempenho de suas funções e a avaliação dos resultados educacionais. Segundo Bidwell isto deixa margem ao estabelecimento de uma cultura profissional dos professores.

Neste ponto podemos fazer uma pausa em nossas reflexões para especificarmos o que significa o termo profissão e retomarmos o fio que deixamos solto ainda neste item quando falávamos dos professores.

O que permite que alguém se considere membro de uma profissão é que sua atividade possua as seguintes características:

1. um corpo sistemático de teoria;
2. uma autoridade profissional reconhecida pelo cliente;
3. a sanção da comunidade e o apoio para esta autoridade;

4. código de ética regulador,
5. uma cultura profissional com valores, normas e símbolos (53).

McLaughlin explica que:

uma faceta da especificidade das verdadeiras profissões parece ser o envolvimento de facilidades intelectuais bem como da experiência prática e isso naturalmente reforça a associação com requisitos educacionais. A maior parte das profissões exige um compromisso com a racionalidade no comportamento e com exercícios grupais de auto-crítica e controvérsia que acabam dando margem a códigos de conduta e a uma cultura ou uma subcultura (54).

McLaughlin acrescenta que esta cultura ou subcultura inclui, normalmente, certo privilégio de confidencialidade com o cliente, bem como uma tendência a buscar principalmente os objetivos do serviço que presta em detrimento de outros valores; o autor denomina esta última característica por desinterestedness, "desinteresse" ou "desprendimento".

A atividade docente acaba enquadrando-se, em boa medida, nesses moldes de profissão. São os professores possuidores de conhecimentos específicos dentro de suas respectivas áreas de especialização, bem como do referente à ciência pedagógica. Os pais, e principalmente os alunos,

(53) GREENWOOD, E. Attributes of a profession in social work. 2,3 (July 1957), p.44, citado por K. P. McLaughlin, The management... p. 235.

(54) McLAUGHLIN, K. The management ... p. 255.

reconhecem tal autoridade profissional, bem como a sociedade como um todo (apesar de no Brasil remunerar mal os profissionais). Como consequência, desenvolveu-se em torno da figura do professor, uma cultura específica com normas acerca da forma de desempenhar esta função - como, por exemplo, o respeito à individualidade do educando - apoiada em valores - no caso, o da dignidade do aluno - e sustentada por símbolos - como é o distanciamento dos estudantes, o uso do jaleco, o domínio da lousa, etc.. O acesso a esta atividade também exige certa preparação intelectual, ainda que no Brasil haja muitos professores com inadequada capacitação (mas não nas escolas particulares).

A cultura que se cria em torno da profissão traz reflexos dentro da organização. É a esses reflexos que Bidwell se refere como desburocratizantes no âmbito do comportamento dos professores

Sergiovanni e Carver, adaptando um trabalho de Corwin, descrevem muito bem o conflito que surge entre os valores profissionais e os valores burocráticos.

QUADRO II.5- Expectativas Profissionais versus
Expectativas Burocraticas.

EXPECTATIVAS → CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS	EXPECTATIVAS BURÓCRATICAS	EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS
PADRONIZAÇÃO	<p>Ênfase na uniformidade dos problemas dos clientes.</p> <p>Ênfase nos registros e arquivos.</p> <p>Regulamentos tidos por universais - específicos</p>	<p>Ênfase na singularidade</p> <p>Ênfase nas pesquisas e mudanças.</p> <p>Regulamentos tidos como alternativas - difusos.</p>
ESPECIALIZAÇÃO	<p>Ênfase na eficiência das técnicas - orientação para tarefas.</p> <p>Habilidades baseadas principalmente na prática.</p>	<p>Ênfase na realização dos objetivos.</p> <p>Habilidades baseadas principalmente no monopólio do conhecimento.</p>
AUTORIDADE	Decisões concernentes a aplicação de regulamentos para problemas de rotina.	Decisões concernentes a linhas de ação em assuntos profissionais e problemas únicos.
RESPONSABILIDADE PARA TOMADA DE DECISÕES	Regulamentos reconhecidos pelo público.	Regulamentos ratificados por profissões legalmente reconhecidas.
BASE DE AUTORIDADE	<p>Lealdade para a organização e para com os superiores.</p> <p>Autoridade do cargo.</p>	<p>Lealdade para com associações e clientes.</p> <p>Autoridade de competência pessoal.</p>

Adaptado de Ronald G. CORWIN, Professional persons in public organizations, Educational Administration Quarterly, vol. 1, 1965, p. 7 citado por Sergiovanni e Carver, O novo ..., p. 167.

Como dizíamos antes de discorrermos acerca da profissão, o próprio trabalho educativo facilita o florescimento e a instalação da cultura profissional dos professores e o comportamento correspondente, por deixar relativamente livres tais elementos para aplicarem seus critérios no desempenho das suas atividades. A cultura profissional proveniente de fora, portanto, e detentora de tendências anti-burocráticas, encontra um campo fecundo para seu desenvolvimento no próprio seio de organização, pela natural frouxidão (looseness) estrutural.

Um aspecto básico da cultura profissional dos professores é a disposição para um tratamento particularista dos alunos (nurturance). É o correspondente à tendência apontada por Sergiovanni e Carver de orientação e lealdade para com o cliente. É o comportamento paradoxal de agir profissionalmente (conforme o seu grupo), mas não de forma profissional (conforme o que requer a organização que o contrata).

A coordenação sequencial das atividades instrutivas acaba sendo prejudicada pelo conflito entre a autoridade legal e a autoridade de especialista. Os professores preferem seguir a orientação dos seus valores profissionais e de seus colegas, desenvolvendo conteúdos programáticos a seu gosto, por exemplo, ao invés de seguir as orientações advindas das normas emanadas da hierarquia.

Na pesquisa realizada por nós, foi possível notar a existência dessa cultura profissional, mas principalmente da grande importância dada pelos docentes ao tema da autonomia. Nos colégios E e B um grande motivo para explicar a permanência dos professores naquelas organizações - apontaram os coordenadores - era o respeito à autonomia e ao critério profissional. Ainda foi possível concluir pela tendência dos professores por fugir ao definido, pela frequência de reuniões entre os de mesma área para coordenar o conteúdo programático conforme o previsto no planejamento anual.

A universalidade com que são tratados os alunos é prejudicada pela combinação dos valores do particularismo dos professores em união com as normas da sociedade estudantil.

Existe ainda outro fator ligado à classe docente a prejudicar a classificação das escolas como burocracias: é a inexistência da carreira burocrática para os professores. Se bem que sejam contratados conforme critérios de competência profissional, uma vez dentro das escolas, os docentes não se encaixam em cargos e seus salários são especificados segundo o tempo de serviço e a preparação ao invés da função ou posição. É bem verdade que alguns professores podem ocupar cargos de coordenação, mas serão muito poucos em comparação com o número total em uma escola.

Haveria um ponto, dentro de um contexto do trabalho do professor, que mereceria um estudo mais aprofundado uma vez que no Brasil é uma prática cada vez mais difundida nas escolas particulares e foi regra geral nas escolas pesquisadas: a influência da contratação de professores-horistas, ao invés de professores com dedicação exclusiva, na obtenção do equilíbrio entre atuação burocrática e a profissional.

Realizando simplesmente um trabalho de disquisição poderíamos imaginar que um dos seus reflexos imediatos seria menor dedicação dos docentes a uma escola específica, na busca de complementação salarial (ainda mais com a baixa remuneração a que estão submetidos). A pequena dedicação e a necessidade de constantes movimentações refletir-se-ia na incapacidade de os professores se aterem à variabilidade dos estudantes, optando por uma atividade rotinizada. Vê-se por aí o crescimento da vertente burocrática do comportamento docente, mas no âmbito mais pernicioso, ou seja, o que não adapta o ensino às necessidades dos clientes.

O comportamento burocrático, como descrito acima, poderia fazer esperar por uma melhoria no sequenciamento e uniformização. Pode-se adivinhar, no entanto, uma piora neste sentido, uma vez que os professores perderiam a identificação com a entidade em si e passariam a ligar-se mais firmemente às influências imediatas dos alunos,

deixando de lado as normas e os regulamentos da burocracia. Controles e práticas peculiares deverão ser aplicadas para que a organização escolar alcance seus objetivos. Podemos supor que seria necessário o uso de medidas que diminuam a autonomia profissional dos professores (material didático padronizado e exames centralizados pela direção das escolas por exemplo), diminuam a variabilidade dos alunos (melhor seleção e divisão em classes conforme habilidades comuns) e selecionem professores dispostos a abdicarem de seus valores profissionais.

O tema do controle nestas organizações será tratado mais adiante.

Em suma, as escolas particulares não podem ser consideradas burocracias se bem que possuam algumas características dessas.

d.3.2.4. A relação entre escola e elementos do ambiente externo

O segundo problema presente no funcionamento das escolas é o da manutenção da independência das influências dos pais e dos membros da comunidade. As vantagens disso seriam a de permitir o julgamento profissional sobre as finalidades e meios da educação e a de não perder a capacidade de atender às necessidades do público.

Bidwell desenvolve sua análise dentro do contexto do sistema escolar público americano. Nos E.U.A., a função educativa ao nível do que no Brasil chamados de 1o. e 2o. graus foi delegado, normalmente, aos distritos escolares. Cada distrito escolar - muitas vezes identificado com uma cidade, mas podendo haver vários em uma só - elege o conselho escolar investido de total autoridade para definição das políticas e das formas de operar o sistema e para estabelecimento do orçamento. O superintendente é quem acaba recebendo a autoridade delegada do conselho para realizar as atividades a ele concernentes. O superintendente escolhe o diretor (principal) da escola ou diretores das escolas do distrito.

Vê-se claramente duas fontes de interferência nas atividades normais da escola: o conselho escolar, que recebe pressões dos eleitores, e os pais dos alunos, que são também eleitores.

Segundo Bidwell, as escolas podem tomar uma ou algumas das seguintes medidas para evitar que as intromissões dos elementos externos venham a prejudicar o andamento da escola conforme os padrões profissionais e burocráticos:

(a) relativamente ao conselho, pode apoiar-se no estabelecimento de estruturas burocráticas e na formação de uma ideologia de especialistas, além de utilizar medidas políticas para neutralizar esta fonte de influência;

(b) relativamente às intervenções do público direta ou indiretamente (através do conselho), pode a organização utilizar-se também de entraves burocráticos e da competência de especialista;

(c) relativamente aos pais, pode-se usar a Associação de Pais e Mestres (Parents and Teachers Association) para cooptá-los;

(d) relativamente a todos, pode-se fazer uso da ambiguidade com que os objetivos educacionais são normalmente estabelecidos, evitando cobranças.

d.3.2.4.1. A relação com os pais

Para as escolas particulares no Brasil pode-se dizer que os principais elementos influenciadores e possíveis interventores nas atividades educacionais sejam os pais. Pelo fato de pagarem pela educação dos filhos, possuem a expectativa de que o estabelecimento de ensino forneça um grau de preparação condizente com o que dispendem. O nível de participação dos pais é muito pequeno nas escolas pesquisadas: praticamente não existe. Somente na escola A é que os pais participam da diretoria da mantenedora escolhidos por eleição direta entre os pais. Mesmo assim, o colégio tem total autonomia nas questões administrativas e

pedagógicas necessitando apenas seguir as indicações gerais da mantenedora.

Podemos apontar as práticas para manter a liberdade em relação a este grupo externo. Uma primeira atitude é a das escolas que colocam aos pais a disjuntiva entre manter seus filhos na instituição, aceitando o estilo de educação oferecida, ou procurar outro estabelecimento já que a escola é particular. Pode-se presumir que este caso não seja tão comum, pela maior clareza de objetivos das escolas particulares relativamente às públicas.

Outra atitude é a que já foi apontada por Bidwell e que inclui o uso de entraves burocráticos, tal como regras e processos a que os pais devem submeter-se para opinar na educação dos filhos. A ideologia da competência.

As Associações de Pais e Mestres têm uma participação pequena nas escolas. As escolas laicas pesquisadas nem possuem tais figuras. Na escola D o diretor manifestou-se disposto a substituir a APM por um departamento de atividades culturais. Na escola C os pais ainda são ouvidos nas suas sugestões, além de contribuírem com dinheiro para a melhoria do colégio e na organização de festas. Desta forma, a participação dos pais na educação dos filhos acaba restringindo-se à escolha da escola e contatos esparsos com os professores, à análise dos boletins com o aproveitamento e o pagamento das taxas escolares.

d.3.2.4.2. A relação com a mantenedora

Tornar-se-ia incompleta esta seção se não nos referíssemos à forma que as escolas encontram para rebater a atuação dos membros da mantenedora, quando há uma separação relevante entre estas duas entidades. Como não há nenhuma pesquisa sobre o tema, podemos supor que os métodos sejam semelhantes ao usados pelas escolas públicas com relação ao conselho escolar, uma vez serem tais organismos parecidos ao conselho de fundações e associações normalmente relacionadas com a manutenção de estabelecimentos de ensino.

d.3.2.5. Conclusão

Por tudo o que dissemos, vemos como é difícil para as escolas apoiarem-se no planejamento e hierarquia como únicos instrumentos de coordenação das suas atividades. As características desburocratizantes, o tamanho das escolas e as exigências trazidas pelas missões escolhidas são elementos complicadores no processo de gestão das atividades escolares. Isto significa, em outras palavras, que há incerteza, em graus diversos para cada colégio, mas presente na medida que nem normas, nem planejamento, nem hierarquia são capazes de resolver as exceções.

d.4. Influências no comportamento

Este trabalho tem por objetivo relacionar missão ao desenho organizacional dos vários elementos das escolas através da utilização dos conceitos desenvolvidos, principalmente, por Jay Galbraith e pelos teóricos da organização escolar. Por isso, buscaremos cotejar o arcabouço básico sobre o comportamento humano apresentado pelo autor de Organizational Design com os desenvolvimentos aplicados à escola dos autores que estamos citando e os dados obtidos na pesquisa.

Nesta seção procuraremos apresentar um quadro aplicado às escolas sobre o tema do comportamento humano.

Começaremos por descrever como é entendido o comportamento humano, veremos quais os elementos externos influenciadores nas escolas, quais as motivações mais prováveis nestas instituições para os grupos relevantes e terminaremos por apontar quais os comportamentos desejados para os professores.

d.4.1. Motivação

Galbraith fundamenta o interesse que deve ter o administrador pelos sistemas de recompensa devido ao fato de constituir-se como uma forma de obter comportamentos dos empregados que concorrerão ao alcance dos objetivos desejados. De permeio coloca-se o tema da motivação, ou seja, a maneira pela qual as pessoas sentem-se movidas a agir de uma forma ou de outra, adequada às necessidades da tarefa.

Galbraith apóia-se na teoria da expectativa para explicar o mecanismo motivacional. Em poucas palavras, pode-se resumir esta abordagem afirmando que a motivação está ligada a três expectativas interrelacionadas:

- 1o.) expectativa de que o esforço dispendido resultará no alcance bem-sucedido do objetivo esperado;
- 2o.) expectativa de que se vai receber a recompensa pelo alcance do objetivo;
- 3o.) expectativa de que a recompensa será valiosa para o indivíduo.

A relação entre estas três expectativas dar-se-ia da forma esquematizada na fórmula abaixo:

$$M = E_m \times E_r \times E_v$$

M = motivação

E_m = expectativa de alcançar o objetivo

E_r = expectativa de que o objetivo alcançado trará a recompensa

E_v = expectativa de que a recompensa é valiosa para o sujeito.

A forma como estão relacionadas as três expectativas na fórmula acima faz-nos compreender que, se uma delas é zero ou próxima de zero, a motivação para desempenhar determinada atividade no sentido de alcançar um objetivo será também zero ou próxima de zero.

Este tipo de abordagem permite uma visão prática, relacionando incentivos e comportamentos. Deixa claro também as ações disponíveis ao administrador no campo da motivação:

- (a) estabelecer objetivos alcançáveis;
- (b) oferecer recompensas relacionadas dos objetivos;
- (c) oferecer incentivos valorizados (55).

Por sua vez, a valorização dada pelo sujeito para a recompensa é explicada pela existência de necessidades nos indivíduos que podem ser satisfeitas. A fórmula básica deste mecanismo é:

$$\text{motivação} = \text{motivo (presente no sujeito)} + \text{incentivo.}$$

(55) veja McLAUGHLIN, K. The management of... p.266.

A eficácia do incentivo em mover o indivíduo a comportar-se de determinada forma depende de que responda a uma necessidade interna sentida pelo sujeito e que esteja ligado com o comportamento desejado.

d.4.1.1. Motivos

Alguns autores desenvolveram trabalhos importantes para a compreensão dos motivos presentes nos indivíduos e da relação destes motivos com linhas gerais de atuação (e não comportamentos específicos). Segundo García Hoz, analisando esta linha de contribuição, existem motivos fundamentais que estão organizados conforme uma hierarquia. Uma vez satisfeita uma necessidade de nível inferior, passa-se ao próximo patamar, mas trabalhando-se ainda pela primeira necessidade com menor impulso.

Haveria dois tipos de motivações: as biológicas e as psicológicas. No âmbito escolar, os motivos de primeira ordem não teriam grande relevância uma vez que já teriam sido satisfeitos fora desse ambiente.

As motivações psicológicas, mesmo ligadas de alguma forma às do âmbito fisiológico, são distintas e de grau superior. Incluem-se neste nível necessidades de segurança, de dignidade, e de comunicação:

(a) Necessidade de Segurança : as necessidades biológicas da manutenção e desenvolvimento do organismo estão estreitamente ligadas ao desejo de segurança que assim reúne fatores físicos e psicológicos e morais.

Os professores , por exemplo, desejam salários que lhes garantam sua situação social bem como uma estabilidade no seu status na escola e nas relações com seus companheiros. Políticas persistentes e contínuas que originem atuações da administração estáveis ante as atividades do professorado, deixam-lhes seguros quanto a sua situação e quanto à avaliação do seu trabalho.

(b) Necessidade de Comunicação : a necessidade de comunicação apresenta-se, entre outros, em dois níveis: com o mundo objetivo onde entram em jogo os estímulos sensoriais; com os demais: relativamente ao contato social.

Como se pode ver, os estímulos sensoriais estão fortemente ligados com a necessidade biológica, tanto que um ambiente fraco em estímulos empobrece a vida psicológica. A escola pode motivar seus atores neste campo através do cuidado com a decoração, limpeza e suficiência de material.

O campo das motivações sociais costuma ser muito importante. As pessoas envolvidas com o trabalho escolar sentem-se assim motivadas com um ambiente humano de convivência, onde se sintam aceitas.

(c) Necessidade de Dignidade : relaciona-se ao desejo de auto-realização ou seja, com o desejo de saber-se pessoa, numa situação mais digna que a dos objetos. A esta necessidade correspondem as satisfações pessoais mais profundas.

A presença deste desejo exigiria no ambiente escolar o respeito e o reconhecimento pelo valor do trabalho de cada um, a possibilitação do trabalho criativo dos professores e alunos, a oportunidade de contribuir, a liberdade para trabalhar com autonomia (56).

d.4.1.2. O mecanismo motivacional em ação

Voltando ao modelo de expectativa - mais especificamente o modelo passo/objetivo usado por Galbraith - podemos tentar relacioná-lo com o que ficou dito nesta parte. Uma vez que um indivíduo agiu de determinada maneira, segundo a expectativa, valência e instrumentalidade possuídas, alcançará um desempenho determinado (57). Tal desempenho será comparado com o nível de desempenho esperado: se alcançá-lo ou ultrapassá-lo adquirirá determinado grau de satisfação. Este grau de satisfação sofrerá acréscimo se a recompensa intrínseca eventualmente

(56) veja GARCÍA H02, V. Organización y dirección de centros educativos. Madrid, Cincel 1975, p. 114-125.

(57) veja a definição destes termos e o funcionamento do modelo no Anexo II.

recebida estiver ao nível de equidade esperado. Haverá insatisfação, pelo contrário, se não alcançarem o nível de desempenho esperado e/ou o nível esperado de equidade. A insatisfação levará a buscar novos tipos de comportamentos; a satisfação, por sua vez levará a agir de duas formas distintas. Se ela se referir a uma necessidade de alto nível - que aqui designamos por auto-realização - levará a comportamentos que tragam cada vez maiores recompensas neste sentido. Se ela se referir a uma necessidade de nível inferior - como as de segurança ou estima (comunicação) - a busca será no sentido de recompensas que satisfaçam o próximo nível de necessidades da hierarquia.

Poder-se-ia pensar que as recompensas extrínsecas estariam relacionadas com as necessidades de segurança e estima e as intrínsecas, com as de auto-realização. No entanto, dá-se que não existe uma correlação estrita, uma vez que, por exemplo, um aumento no salário ligado com reconhecimento da qualidade do trabalho realizado, conduziria à satisfação da necessidade de dignidade.

De posse destes conhecimentos podemos chegar-nos aos grupos internos, particularmente os professores, e procurar descobrir os comportamentos desejados para eles no desempenho da tarefa que lhes é confiada. Depois poderemos discutir quais as necessidades presumidamente preponderantes em cada grupo. Mais tarde, quando nos adentrarmos nas decisões disponíveis para o designer escolar, é que

poderemos apontar, com mais precisão, quais os sistemas de recompensa relacionados com os comportamentos esperados e com as necessidades preponderantes em cada grupo das escolas.

d.4.1.3. Comportamentos desejados dos professores

Os professores compõem um grupo extremamente relevante para as escolas, porque desenvolvem o que podemos chamar de atividades-fim. Deles pode-se supor que sejam esperados uma série de comportamentos - na verdade todos os relacionados por Galbraith - e que são apontados a seguir:

(a) união e permanência: necessário para continuidade na educação;

(b) comportamento confiável: para a ligação do trabalho educativo com séries posteriores e com as classes do mesmo ano;

(c) esforço acima do mínimo: pois os professores possuem muita liberdade;

(d) comportamento espontâneo e inovativo: fundamental para a atenção individual às necessidades peculiares dos indivíduos dentro dos parâmetros de imparcialidade e universalidade dos métodos;

(e) comportamento cooperativo: fundamental para a coordenação da atividade docente de vários professores relativamente a uma classe.

Isto se explica pelo fato de que, como veremos a seguir,

na medida em que organizações desempenham tarefas mais incertas, requerem esforço acima do nível mínimo e comportamentos espontâneos e inovativos (58).

Por sua vez, tais comportamentos - pela natureza cumulativa que comportamentos e recompensas possuem - estão a exigir atuações confiáveis e de união e permanência.

d.4.1.4. Motivos preponderantes nos professores e nos outros elementos

Quais os motivos preponderantes nos diversos grupos que compõem a escola - principalmente os dos professores - e que podem ser usados para aumentar a probabilidade de os ocupantes dos cargos comportarem-se da maneira desejada pela organização? Vejamos primeiramente segundo a teoria.

Em uma escola, os elementos fundamentais de análise são os professores, os alunos, os administradores e os de servi-

(58) GALBRAITH, J. Organization... p.365.

cos auxiliares. Quanto aos fatores internos de motivação dos professores podemos esperar os relacionados à condição destes como profissionais. Como foi visto anteriormente, este tipo de pessoas necessita do reconhecimento de sua capacitação profissional além da posse de habilidades intelectuais e de certa dedicação à sua vocação peculiar. É, portanto, normal esperar que os motivadores destes membros da escola sejam os ligados à comunicação - ou seja, aceitação como bom professor e possuidor das habilidades necessárias - e à dignidade, ou seja, a possibilidade de realizar o trabalho com autonomia e responsabilidade, desenvolvendo a criatividade.

Alguns trabalhos relatados por Sergiovanni e Carver confirmam estas pressuposições em termos gerais. Seguindo estas pesquisas realizadas nos E.U.A., nos estados de Nova York e Illinois, os desejos de estima, autonomia e auto-realização são os predominantes (59).

Os administradores teriam como desejos principais os dos professores, pois são da mesma origem profissional normalmente. Já o pessoal de apoio, estaria mais voltado, pelo tipo de atividade burocrática que desempenha, para os fatores de higiene.

Estas predisposições básicas destes elementos da escola concretizam-se em objetivos pessoais como vimos pela teoria

(59) SERGIOVANNI, T.J. e CARVER, D. O novo executivo... p.66-68.

da expectativa. Tais objetivos, por sua vez, são influenciados pelos fatores que estão presentes no esquema, como veremos a seguir.

d.4.1.5. Os dados da pesquisa

Passemos agora às evidências existentes sobre os pontos deste item relativos à nossa situação. Na pesquisa pudemos confirmar algumas dessas afirmações dos teóricos e ainda acrescentar mais alguns aspectos peculiares à realidade nacional.

Com relação aos comportamentos desejados pela escola para os professores, pudemos obter uma confirmação dos vários pontos que assinalávamos anteriormente. Na entrevista com diretores e coordenadores questionamos sobre qual a concepção destes acerca do bom professor. Além da capacitação técnica-funcional e didática, foram assinalados os seguintes tópicos:

.seguir as normas da escola sobre entrega de notas, frequência, assiduidade: podemos relacionar com os comportamentos confiáveis.

.relacionar-se bem com os alunos: correspondente aos comportamentos que incluem esforço acima dos níveis mínimos.

.assumir a postura de cientista (exigido pelo colégio D), ou seja, que saiba pesquisar o que ensina, criar novos métodos de transmissão dos conteúdos: incluído nos comportamentos espontâneos e inovativos.

.no colégio E, seu coordenador inclui o tema do comportamento cooperativo.

Na mesma pesquisa tivemos a oportunidade de inquirir os coordenadores sobre a razão de permanência dos professores nas suas respectivas organizações. Com esta pergunta tínhamos a intenção de conhecer como eram motivados os professores na opinião de um professor que cuidava do trabalho de muitos outros colegas seus. Entre as principais respostas que explicavam a permanência dos docentes encontramos o respeito pela sua autonomia, o que pode confirmar a suposição de que são motivados, segundo os princípios dos profissionais, pelas necessidades de dignidade.

Uma resposta ainda mais comum à mesma questão, mas que explicava a saída de professores da escola e da profissão são os salários baixos. Os salários costumam ser os mesmos para jovens professores como para os experientes, criando a situação de que um docente bem preparado receba até metade que um jovem de outras carreiras recém-ingressante na vida profissional. Os resultados são a falta de estímulo para os docentes e a necessidade de que trabalhem em vários lugares,

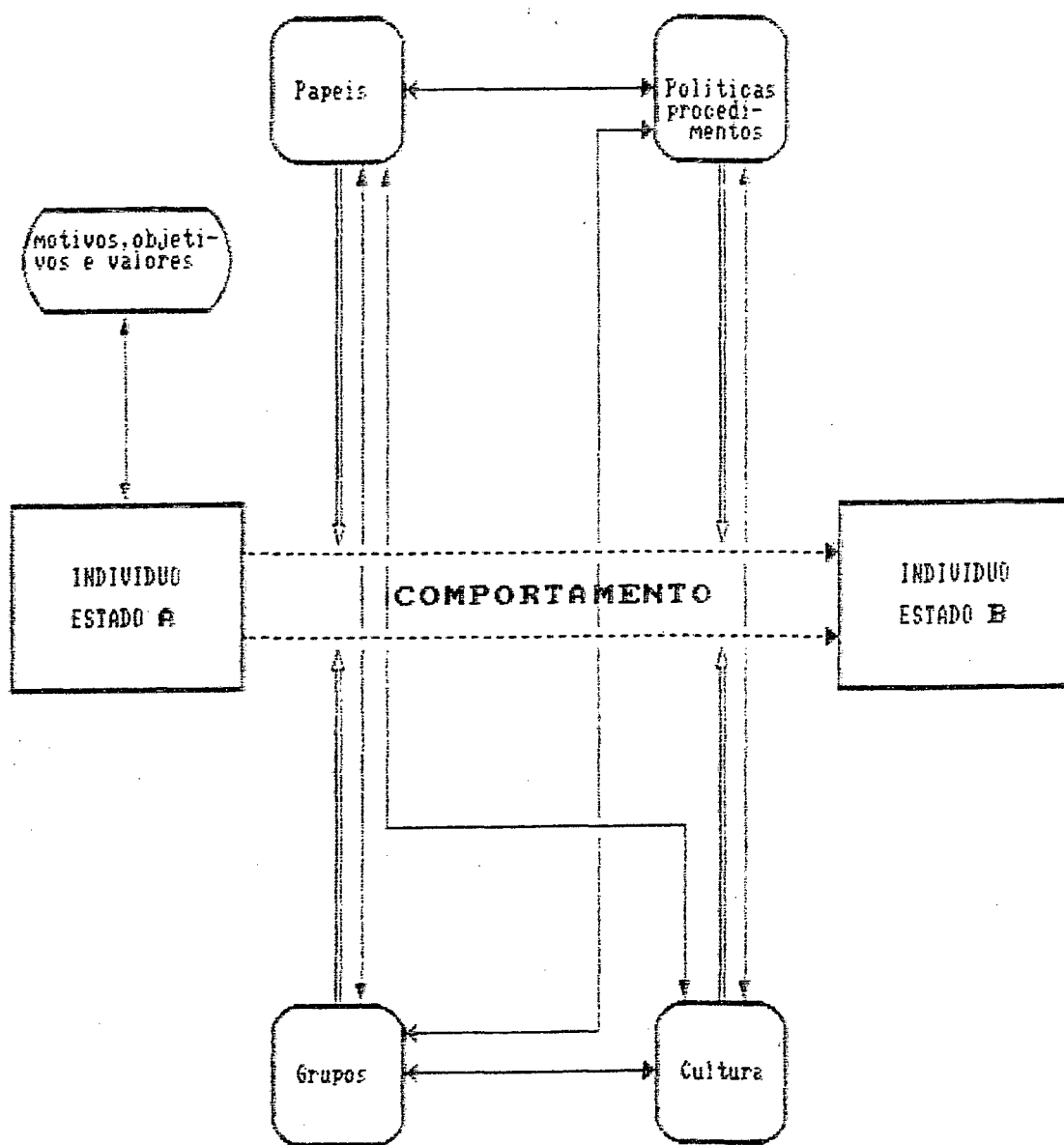
o que os move a trabalhar mal: não estão motivados e não têm tempo para se desenvolverem profissionalmente.

Portanto, há evidências de que os professores tenham grande atrativo pela autonomia e pelo respeito de sua liberdade, mas de que estejam necessitando, antes disso, de salários dignos, que lhes dêem a segurança para trabalhar e o reconhecimento social.

d.4.2. Influências no comportamento dos indivíduos nas escolas

Antes de apresentar quais são os sistemas de recompensa disponíveis para o administrador escolar, o que será feito no próximo capítulo, seria interessante desenharmos o quadro completo de influências no comportamento dos membros da comunidade escolar. Esta tarefa nos ajudará a compreender de forma mais abrangente o relevo dos sistemas de recompensa para os indivíduos. Segundo a abordagem de Bennett, desvinculamos as influências grupais e de outros elementos do quadro de recompensa por se apresentarem como compensadores indiretamente manipuláveis pelo diretor.

FIGURA II.6- Influências sobre o Comportamento do Indivíduo na Escola.



Desenvolvendo o esquema anterior em palavras, pode-se dizer que o comportamento é influenciado por fatores internos e por fatores externos internalizados. Os fatores internos são os motivos pessoais, aos que Bennett chama de objetivos e valores.

Os externos internalizados são os sistemas de recompensa, as políticas e procedimentos. Neste grupo ainda se incluem os papéis, ou expectativas quanto à tarefa, que podem ser oficiais (objetivos oficiais), informais (dos elementos do ambiente interno) ou sociais (dos elementos do ambiente externo); está também a cultura e os grupos dentro da organização (60). Todos estão inter-relacionados.

O comportamento é fruto, então, dos objetivos pessoais que vão sendo modificados. Um desses modificadores são os papéis. Papéis são entendidos aqui como expectativas quanto ao comportamento de uma pessoa e que nascem de diversas fontes. Uma, da própria organização formal da escola, que determina os objetivos que se devem alcançar, as funções a desempenhar e a autoridade e responsabilidade.

Há também as expectativas pessoais - informais - dos outros participantes do ambiente escolar: os alunos esperam dos professores um comportamento compreensivo e pessoal; os pais, uma atuação exigente; os administradores, um desempenho eficaz imparcial e atento aos alunos; os outros professores, um comportamento segundo as normas (60) BENNETT, S.J., The school... cap.4.

profissionais (61). Já os alunos recebem as expectativas dos pais quanto ao desempenho satisfatório, dos professores, de interesse pela matéria (62).

A cultura é outro modificador de comportamento. São atitudes compartilhadas, crenças, opiniões e lealdades que derivam da tradição da organização, da história, das políticas e procedimentos. As pessoas seguem-nas ou porque acreditam, ou porque não querem mudar seu comportamento ou por pressão do ambiente interno (63). Esta cultura pode ser compartilhada por toda a organização ou apenas por subgrupos. O que falamos acerca da influência da subcultura profissional dos professores é um exemplo de uma parcela da organização possuindo códigos de conduta próprios.

O processo de criação de uma ~~saga~~ organizacional em instituições educativas é muito bem relatado por Clark (64) e será tratada posteriormente.

Falávamos dos grupos como fontes de influência nos comportamentos na escola. Além de gerador de papéis e de uma subcultura, o grupo atua como criador de um ambiente particular para o desempenho das atividades, oferecendo propulsores ou limitadores psicológicos relacionados com as necessidades presentes no momento. A coesão do grupo é

(61) veja TRAGTEMBERG, M. Sobre Educação...

(62) veja BENNETT, S. J. The school... cap.4.

(63) veja BENNETT, S. J. The school... cap.4.

(64) CLARK, B.R. The organizational saga in higher education. Administrative Science Quarterly. Ithaca, NY, 17(2): 178-184. Jan. 72.

variável fundamental para prever o grau de valência que os indivíduos experimentarão para cumprir as normas que podem possuir instrumentalidade para o alcance de aceitação.

Os procedimentos e regulamentos limitam formalmente a atuação dos indivíduos provendo a margem de liberdade permitida.

Bennett ainda faz alusão aos conflitos inevitáveis no ambiente de uma escola - como também foi apontado por Bidwell - e que têm como fontes:

- . incompatibilidade de objetivos individuais;
- . incompatibilidade de objetivos grupais: o conflito básico professor/aluno já apontado; o conflito básico entre administrador-burocrático/professores-profissionais;
- . ambigüidade de papéis: há papéis em que as expectativas são obscuras e às vezes contraditórias, como é o caso dos professores que - não tendo uma definição clara do que seja educar - vêem-se requisitados em diversos sentidos pelos vários clientes.

e. Sumário e Conclusões do Capítulo

Pudemos ver neste capítulo como são as organizações escolares de nível médio e elementar, particulares. Este trabalho foi realizado segundo as variáveis de design apresentadas por Galbraith, ligeiramente modificadas por uma sugestão de Bennett.

O que pudemos verificar foram as seguintes realidades:

- . as escolas estão submetidas a ambientes que, juntamente com os decisores da organização, levam ao estabelecimento dos objetivos, das metas e da missão;
- . as escolas, em busca destes objetivos, organizam-se formalmente de maneira hierárquica e definindo seus processos. As relações entre os grupos principais nas escolas somadas às características de alguns destes grupos e à natureza da atividade educativa levam a certos graus de desburocratização;
- . as escolas, para alcançar seus objetivos, devem procurar a integração dos indivíduos aos anseios organizacionais. Isto deve ser feito respeitando os motivos de cada grupo, a fim de motivá-los, e dando atenção às influências que os indivíduos recebem na própria escola.

Os pontos-chave deste capítulo e que servirão para o desenvolvimento do próximo são:

- . o conceito de missão, como identificável com a filosofia pedagógica;
- . a verificação de que as escolas não totalmente burocracias e que, por isso, estão sujeitas à complexidade;
- . o delineamento dos ambientes, objetivos, grupos internos e motivos de cada grupo.

O último ponto servirá de apoio para que, no capítulo III, se apresentem as opções de design para o administrador escolar. Os dois primeiros serão úteis para estabelecer a ligação entre missão e organização através da incerteza, conceito este que trata exatamente da complexidade da tarefa.

CAPÍTULO III
DESENHO ORGANIZACIONAL DE ESCOLAS

a. Introdução

O objetivo deste trabalho é sugerir um caminho para o estabelecimento, pelas escolas de primeiro e segundo graus, de uma ligação entre a missão a que se proponham e a organização de suas atividades. A finalidade é a de aumentar a compreensão acerca da maneira como estas organizações podem tornar-se mais eficazes no cumprimento de suas metas institucionais pelas escolhas que realizem ao nível estrutural e de recursos humanos.

Este capítulo pretende estender uma ponte de ligação entre os capítulos I e II, aplicando a Teoria do Desenho Organizacional - o instrumento conceitual - à realidade das organizações escolares de nível elementar e médio. Este esforço permitirá obter uma visão mais próxima à prática da forma de conectar as escolhas nos campos da estrutura, processos e recursos humanos com as missões disponíveis. Dentro das limitações impostas pelo esquema teórico utilizado, poderemos relacionar missões educativas com opções nas relações de autoridade; nos processos de tomada de decisão; na seleção, treinamento e compensação dos recursos humanos.

Na primeira parte deste capítulo faremos uma breve revisão da Teoria do Design apresentada no capítulo I, mas já utilizando as informações acerca das escolas particulares obtidas dos autores consultados e da pesquisa exploratória apresentados no capítulo II. Nessa ocasião, o conceito de incerteza mostrar-se-á como o elo para o enlace das missões das escolas com as escolhas referentes ao modo organizacional e à integração das pessoas.

Num segundo momento, aprofundar-nos-emos no conceito de incerteza, como o desenvolvido por Galbraith e Nathanson. Teremos a oportunidade de discutir como ela se dá nas organizações enfocadas e quais as condições para o seu crescimento ou diminuição: procuraremos sugerir um método para a classificação das escolas segundo o nível de incerteza que enfrentem, a permitir uma melhor orientação do administrador escolar preocupado com o design. Veremos, nessa ocasião, com mais detalhe, como a própria missão escolhida influencia o grau de incerteza da tarefa em uma escola, o que permitirá realizar a conexão desejada entre missão e escolhas de desenho.

O terceiro passo será oferecer uma visão geral das possibilidades de atuação do designer nos campos do modo organizacional e integração de pessoas em escolas particulares de primeiro e segundo graus.

b. Desenho Organizacional nas Escolas

Galbraith e Nathanson foram os autores do desenho organizacional escolhidos por nós por permitirem, devido às suas concepções teóricas, uma abordagem mais simples ao problema da constituição de escolas para o alcance eficaz dos pontos fixados em uma missão educativa.

Segundo esses autores, é possível desenhar organizações. Sendo a escola uma organização, somos capazes de desenhá-la em busca da eficácia.

Para esses autores, "desenhar uma organização" significa acompanhar e controlar de modo contínuo o ajuste entre metas, estrutura e recompensas, além de criar e escolher ações alternativas quando não houver ajuste, implantando tais opções.

Para uma escola particular de nível elementar e médio isto implicaria em monitoramento e avaliação constantes da conciliação dos objetivos administrativos e pedagógicos - no contexto de uma missão institucional - com a estrutura de autoridade e de divisão do trabalho de professores, pessoal educativo e de atividades-meio e com a seleção e compensação destes mesmos indivíduos. Havendo necessidade de acertos, estes deveriam ser realizados de maneira também contínua.

Já tivemos a oportunidade de apontar que a obra de Galbraith, apesar de definir o design como acabamos de ver,

não proporciona elementos nem para vislumbrarmos como ele poderá ser uma atividade contínua, nem para conhecermos como as modificações seriam implantadas. Mesmo assim, podemos servir-nos do esquema teórico para distinguir as áreas de atuação do designer e entender a maneira de realizar o ajuste entre essas áreas. Isto continua a ser do nosso interesse, uma vez que nos permite enfocar com mais atenção o tópico mais básico do problema de desenho, que é o de identificar as relações entre as variáveis organizacionais e os princípios da missão.

Retornemos à descrição do esquema teórico de desenho adotado. Galbraith e Nathanson seguem a linha de pesquisa dos autores do Contingencialismo e, mais especificamente dos seguidores de Chandler para explicar a dinâmica do balanceamento das variáveis organizacionais. Aproveitando-se dos trabalhos já desenvolvidos, os dois autores utilizam a variável tarefa como a base para o ajuste das outras duas - modo organizacional e integração de pessoas.

O processo dá-se da forma descrita a seguir. O campo estratégico está diretamente ligado à variável tarefa, pois são os objetivos, metas e a missão os que estabelecem as condições em que essa tarefa será executada, fixando parâmetros tais como a forma de relacionamento com o mercado, níveis de exigência dos outputs e tipos de inputs necessários. Dependendo das decisões tomadas ao nível estratégico está o grau de dificuldade de antecipação das

decisões coordenativas, a exigir um maior processamento de informações durante a execução da tarefa. Quanto mais alta a necessidade de processar tais informações, maior será a incerteza.

A incerteza passa a ser então o parâmetro básico de ajuste das variáveis entre si. A estrutura e os processos da escola devem ser montados em conformidade com a incerteza enfrentada pela tarefa; da mesma forma, as medidas para integrar os indivíduos devem respeitar as circunstâncias da tarefa.

A importância dessa concepção para os nossos objetivos é considerável. O que desejamos é apontar um caminho que as escolas possam trilhar na preparação da estrutura, dos processos e do pessoal para o alcance das próprias missões. O nosso problema está em identificar qual o critério diretor do arranjo das variáveis organizacionais à missão. Galbraith e Nathanson - particularmente o primeiro - sugerem-nos o conceito de incerteza como tal critério: descobrindo-se qual o efeito que uma missão educativa trará ao desempenho da tarefa da escola - qual o nível de incerteza - será possível realizar as opções quanto ao modo organizacional e à integração das pessoas, pela escolha daquelas formas organizacionais e sistemas de recompensa e de seleção e treinamento de pessoal que sirvam melhor àquele grau de incerteza.

Em suma, a missão educativa será eficazmente implementada numa escola se existir uma coerência entre a incerteza que a tarefa enfrenta (trazida pela missão) e a estrutura, processos e práticas de recursos humanos.

A partir de agora passaremos a desenvolver com mais detalhe o que significa a incerteza, se ela se dá em escolas particulares e como se relaciona com a missão nessas instituições. Mais adiante, seremos capazes de esboçar um esquema que permita avaliar a incerteza relativa das escolas para relacioná-la com as opções de design.

c. Revisão do Conceito de Incerteza

Antes de passarmos às características da incerteza encontrada pelas escolas particulares, será útil voltarmos ao próprio conceito a fim de permitir-nos um desenvolvimento mais linear da exposição que virá a seguir.

No seu livro Designing... (1), Galbraith faz a sua explanação mais completa sobre o tema. Em resumo, o autor afirma ser a incerteza a carência de informações para a antecipação de todas as decisões relativas à coordenação do desempenho da tarefa. Essa falta de informações, por sua vez, seria consequência da complexidade da tarefa, do

(1) p.5.

ambiente enfrentado e de falta de experiência anterior da organização.

Galbraith não desenvolve uma medida para avaliar o grau de incerteza enfrentado por organizações. O que faz, no entanto, é apontar características da tarefa (consequentes das escolhas estratégicas) influenciadoras no aumento ou diminuição da incerteza. Serviriam tais características como indicadores para a avaliação do fenômeno, pois elas estariam a exigir uma maior ou menor quantidade de processamento de informações.

Essas características são três: número de inputs envolvidos no processo, número de outputs e nível de exigência dos objetivos. Elas se relacionariam com a incerteza segundo se vê nas equações:

incerteza = falta de informações		
falta de informações	informações necessárias para coordenar	informações possuídas por experiência
informações necessárias	= f(no. <u>inputs</u> ; no. <u>outputs</u> ; nível objetivos)	
sendo que há uma relação direta entre a quantidade de informações exigidas e as variáveis.		

Ou seja, um aumento em qualquer uma das variáveis levará a um acréscimo das informações necessárias para coordenar a tarefa, conduzindo a um aumento da falta de

informação e, portanto, da incerteza, mantendo todas as demais variáveis fixas. O mesmo se daria em sentido inverso, se diminuem os valores de quaisquer uma das variáveis.

O nível dos objetivos é reflexo do ambiente nas organizações, ambiente este que estabelece exigências de eficiência na utilização de recursos.

O número de outputs refere-se à variedade dos produtos ou clientes da organização.

O número de inputs significa a quantidade de especialidades e áreas que devem atuar coordenadas para realizar a tarefa.

Em termos relativos, a monitoração dessas três variáveis trará elementos para julgar acerca do aumento ou diminuição da incerteza: aumentando o número de especialidades implicadas na confecção de um novo produto relativamente ao antigo, por exemplo, pode-se concluir do acréscimo da incerteza e da necessidade de modificar as exigências quanto à estrutura e às pessoas (desde que o demais se mantenha constante).

Cabe-nos agora explicitar se as escolas particulares enfrentam incerteza. A procura constante por vagas, o ritmo anual de suas atividades e a simplicidade de sua organização administrativa pareceriam indicar um desenvolvimento relativamente tranquilo dos seus afazeres. Uma análise mais profunda, no entanto, indica o contrário.

d. Incerteza na Vida das Escolas

Para realizar essa análise mais profunda, necessária para travarmos contato com a existência de incerteza em escolas médias e elementares, será útil voltarmos mais uma vez ao conceito.

A incerteza refere-se diretamente à incapacidade de antecipar decisões ligadas à execução da tarefa educativa, por falta de informações. Se, analisando a vida das escolas, notarmos essa dificuldade, podemos concluir - ainda que de modo geral - pela existência de incerteza.

Apioado nas suas pesquisas e na própria experiência, Bennett aponta uma série de obstáculos para a realização do controle em instituições educativas como as que estamos estudando. Essas observações, ao mesmo que deixam clara a inadequação em considerar as escolas como simples burocracias, põem de manifesto a imprevisibilidade dos resultados educacionais, que, por sua vez, proporciona uma grande necessidade de acompanhamento durante a execução da tarefa para garantir sua realização eficaz.

Os fatores prejudiciais ao controle mais importantes apontados por Bennett são os seguintes:

10.) Situação básica de aula do professor. Ele está sozinho sem supervisão, sendo avaliado pelos resultados gerais da classe. É difícil para o que coordena as atividades educacionais conhecer como o professor se apresenta como adulto, que concepções morais passa, que atitudes, crenças e preconceitos estão implícitos e explícitos no seu comportamento. A comunicação com eles é prejudicada também, pois na maior parte do dia estão em aulas.

20.) As atividades da escola, por sua vez, são de difícil avaliação. Os exames e provas não oferecem uma boa indicação porque se limitam aos aspectos intelectuais do processo educativo. Os professores com isso, ganham ainda maior margem de liberdade.

30.) Não existe concondância sobre os objetivos da escola como um todo. Apesar desta realidade ser mais crítica nas escolas públicas, objeto de estudo de Bennett, as particulares não escapam disto totalmente. Mesmo que as metas educacionais de determinada escola tenham sido até objeto da escolha dos pais dos alunos, elas não são normalmente de fácil avaliação. Isto permite ainda mais certas ambiguidades organizacionais.

40.) A presença de um grande número de experts (professores de Matemática, de Português, de Educação Física, etc.) com sua cultura profissional e conhecimento

especializado, torna difícil o controle do trabalho. Facilmente formam grupos que lutam pelos seus interesses.

5o.) Presença de crianças e adolescentes, constituindo-se em uma "matéria prima" peculiar, titulares de valores e interesses diferentes, sujeitos a outras influências, resistentes em alguns níveis aos objetivos da escola e em relacionamento intenso com os professores. São fonte de variação no resultado esperado das escolas (2).

Em outras palavras, o nível de exigência dos objetivos é alto e, ao mesmo tempo, não especificado, permitindo relações ambíguas com a clientela. O número de experts é grande, com vários professores e elementos da área educativa interagindo para estabelecer o alcance do resultado final. O número e a diversidade dos clientes diretos (alunos) também é considerável, na medida em que houver um maior interesse em cada um deles.

Há, portanto, uma impossibilidade de antecipar todas as decisões de cunho pedagógico-educacional; mais ainda, dependendo das circunstâncias da escola, pode dar-se até um grau de incerteza bastante acentuado.

(2) veja BENNETT, S.J. The School as... p.105-111.

e. Condições Influenciadoras da Incerteza nas Escolas Particulares

Neste item teremos oportunidade de ligar missão e organização através do conceito de incerteza. Este trabalho será possibilitado pela análise das circunstâncias que promovem o aumento da incerteza. O resultado será uma orientação geral para o designer escolar sobre a constituição de uma escola, dependendo da missão escolhida.

e.f. A variação da incerteza pelas influências externas

Para estudarmos as fontes de influência na incerteza enfrentada pelas escolas, não é supérfluo mencionar novamente os elementos concorrentes para a existência da incerteza em geral: o ambiente, a complexidade da tarefa e a experiência acumulada. Vejamos em primeiro lugar o ambiente.

A exigência de qualidade, unida às pressões nas margens de lucro, apresentam-se como as duas forças externas nascidas dos ambientes de atividade, geral e normativo a se refletirem na organização escolar, forçando para cima a incerteza.

A exigência de qualidade nos conteúdos programáticos das escolas analisadas parecem ter sua origem, em primeira

instância, nas pressões do mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Isto somado à queda da classe média em termos aquisitivos torna os alunos e suas famílias cada vez mais preocupados com os vestibulares, buscando as melhores faculdades a lhe trazerem os melhores postos sociais.

A preparação para o vestibular acaba sendo uma das preocupações preponderantes. Mesmo as escolas mais tradicionais, como as *A*, *B*, *C* e *D* da amostra realizam um enorme esforço no sentido de fornecer a base suficiente para um bom desempenho nos exames. A escola *D* adiantou o término das aulas do 3o. ano do 2o. grau para que os alunos pudessem matricular-se em um cursinho e preparar-se melhor. As escolas *E* e *F* são as que mais empenho aplicam visando os vestibulares. A escola *E*, por exemplo, desenvolve todo um ensino bastante exigente desde a 5o. série do 1o. grau reforçando as matérias requeridas nos exames.

Portanto, reflexos dessa atenção especial aos exames para ingresso no 3o. grau, são o aumento dos conteúdos programáticos e a melhor coordenação das matérias entre si para uma formação consistente. Maior esforço aí de integração deve ser realizado para alcançar tais objetivos.

Nos últimos anos, particularmente após o Plano Cruzado, as escolas vêm enfrentando o crivo fiscalizador do governo que passou a acompanhar atentamente os ajustes dos valores das mensalidades. O resultado acabou sendo, segundo afirmar

os proprietários e administradores das escolas, uma diminuição real da margem de lucro.

Para manter os colégios viáveis, seus proprietários e administradores podem tomar algumas medidas para aumentar a eficiência. Uma delas é a diminuição real no salário dos professores. Os mais antigos saem ou são despedidos, o nível e experiência do corpo docente diminui e a necessidade de o coordenador estar mais próximo aos professores aumenta, desde que haja o interesse por manter a qualidade.

Outra das possibilidades é aumentar o número de alunos por classe, prejudicando o ritmo das aulas e exigindo um maior acompanhamento do coordenador também.

Uma terceira opção é a implantação de cursos extras para alunos e não-alunos. Sobrecarregam os coordenadores que devem gerenciar mais atividades. Todas as escolas pesquisadas desenvolviam estes cursos.

A pressão pela eficiência faz aumentar, portanto, a necessidade de coordenação, como pudemos ver. Mesmo para as escolas pesquisadas que possuem uma clientela fixa, as duas fontes de pressão são notadas. O tema da margem de lucro é sentido por todas, pois todas estão submetidas aos mesmos critérios de reajuste de mensalidades. A pressão para o vestibular não pode ser desprezada pela importância que isto possui para os projetos de vida das famílias de classe média.

e.2. A variação da incerteza pela influência da missão na complexidade da tarefa

Mas existem alguns fatores, aos quais poderíamos chamar de internos, a influir também sobre o nível de incerteza: são os que atuam sobre o número de elementos envolvidos no processo educacional ou os que fazem variar o número de "unidades educativas" atendidas, portanto, tocam a complexidade da tarefa. Pelas observações que pudemos realizar, pensamos haver identificado dois fatores que mereceriam um estudo mais aprofundado em pesquisas posteriores com base em dados mais representativos. São eles: o grau de preocupação do colégio pelo atendimento individualizado ao aluno e o tamanho da escola em número de alunos. Quanto mais alta for a classificação do colégio relativamente a estes dois critérios maior o número de "unidades educativas" atendidas e de especialistas aplicados e, portanto, maior a incerteza.

A escola tem a peculiaridade de possuir um ciclo anual de atividades. Poderíamos comparar a sua tarefa a um conjunto de projetos - que representariam as turmas - com a duração de um ano, mas prorrogáveis por alguns outros, até o final dos anos de estudos do nível médio. As várias matérias oferecidas a uma classe teriam um paralelo com as várias

áreas funcionais empenhadas em colaborar para o alcance dos objetivos finais do projeto.

Diante dessa realidade, poder-se-ia objetar que as necessidades de coordenação não seriam tão urgentes uma vez que os problemas a pedirem solução imediata e percorrendo, em direção ascendente, os canais hierárquicos normais não alcançariam um grande número, a sobrecarregar os escalões superiores. Além disso, o prazo de um ano para resolver as dificuldades permitiria a ordenação das requisições conforme as prioridades organizacionais e a resolução de todas as pendências a tempo.

Isso, no entanto, só seria possível numa instituição educativa altamente burocratizada e ineficiente e despreocupada com o desenvolvimento da individualidade de cada aluno. Esta preocupação exigiria, no mínimo, um acompanhamento do processo educativo de forma mais freqüente e detalhada; aquela solução - a burocratização - alcançaria seu limite de eficiência na medida em que as organizações escolares aumentassem de tamanho: o acréscimo na burocratização acaba por tornar-se cada vez mais improdutivo.

Vejamos com mais detalhes os fundamentos destas análises.

e.2.1. A personalização do ensino: a missão

Por grau de personalização do ensino queremos significar o nível de preocupação com o aperfeiçoamento de cada aluno em todos os campos - seja pedagógico ou educacional - pela escola, refletido na divisão do trabalho educativo entre especialistas e nas práticas de monitoramento e avaliação dos alunos.

Em termos teóricos, podem-se apontar os pais e a própria escola como princípios definidores do grau de personalização do ensino. Os pais, através da influência nos altos escalões da escola. A própria escola, pela missão auto-estabelecida.

As escolas distribuir-se-iam ao longo de um continuum ensino pessoal-ensino impessoal. Num extremo poderiam estar, como típicas, as escolas de acompanhamento individual para alunos com dificuldades de aprendizado. No outro extremo, poderiam localizar-se as escolas militares, como exemplo, onde os alunos são tratados como parte de um conjunto e são preparados para incorporar-se na instituição que patrocina os estudos. Passem os exemplos, apesar de ambos não constituírem o ensino elementar ou médio aqui enfocados.

É intuitiva a conclusão de que, quanto mais se tratem os alunos como indivíduos, maior esforço organizacional será realizado e, pelo contrário, quanto mais se vejam os alunos

como parte de um todo (classe), menos complexo será o trabalho educativo.

A importância deste conceito deriva do fato de que se relaciona com o aspecto pedagógico-educacional e com a organização dos elementos para a realização da tarefa, ou seja, com a complexidade. Ainda mais para esta dissertação, é de relevo pois a incerteza da tarefa fica influenciada pela missão, causadora principal da preocupação com a personalização do ensino.

García Hoz desenvolve toda uma linha teórica na área pedagógica que serve muito bem para ilustrar a relação entre princípios pedagógicos e práticas organizacionais em escolas. Ele é o fundador do movimento de Educação Personalizada que alcançou sua concretização prática nas chamadas Escolas de Fomento, na Espanha.

Para este pedagogo espanhol, a educação deve ser sempre personalizada, ou seja:

Assim como se podem considerar os elementos comuns da natureza humana e da vida, é mister também ter em conta as características particulares de homem real. Neste sentido, a educação deve ser um processo de ajuda para a realização pessoal [...]. Ajudar a realização pessoal significa o mesmo que desenvolver cada pessoa como princípio consistente de atividade (3).

(3) GARCÍA HOZ, V. Principios de pedagogia sistemática. Madrid, Rialp, 1981. p. 32.

Nesse sentido, defende existirem três grandes objetivos a serem alcançados na formação de cada indivíduo: a singularidade, ou seja, a efetivação no sujeito de uma separação real, numérica e qualitativa do mundo que o cerca; a autonomia, entendida como capacidade de auto-determinação do indivíduo; a abertura para o mundo externo.

Essas idéias encontrariam um ambiente propício para se desenvolverem em uma instituição educativa em que se respeitasse os princípios de participação, de convivência e trabalho, de rigidez e flexibilidade e abertura. Em termos práticos, pode-se dizer que tal concepção pedagógica reflete-se na organização das atividades escolares como estão estabelecidas nas Escolas de Fomento. Entre outras peculiaridades, estas escolas dividem os alunos por grupos de convivência e não por séries, reunindo-os para as atividades educativas segundo critérios tais como capacidades, habilidades e interesses. Como consequência, os professores estão organizados não apenas por matérias para cada nível, mas também reunidos segundo o grupo de alunos que atendem.

Outro ponto importante a ser destacado é a existência de uma divisão completa somente para a tarefa de orientação educacional, onde estão alocados professores-tutores, psicólogos e o diretor-espiritual. Cada aluno é acompanhado diretamente por um tutor.

Em termos de processos de informação, haveria uma característica marcante a ser mencionada: o pequeno intervalo entre as avaliações dos alunos.

A fidelidade dessas opções de design aos princípios de García Hoz pode ser facilmente deduzida ao verificarmos que o próprio idealizador esteve à frente destes colégios. O trabalho de Ramos da Silva (4) dá boas indicações de que os objetivos previstos estavam sendo alcançados em algumas escolas madrilenhas de Fomento (5).

Outras indicações para afirmarmos estar a missão influenciando a incerteza da tarefa e, mais especificamente, relacionarmos positivamente esta variável com o nível de personalização, seriam as observações feitas na pesquisa.

A escola E possui como missão a formação intelectual sólida com uma grande preocupação nos exames vestibulares. Seu intuito é, portanto, desenvolver o lado conceitual dos alunos. A preocupação individual poderia existir, mas - dando por suposto que a missão manifesta é aquela efetivamente procurada - as intenções principais não incluem

(4) veja uma avaliação do desempenho das Escolas de Fomento em RAMOS DA SILVA, M. L. Tablas de predicción para Segunda Etapa de EGE. Tese de dout., Fac. de Filosofía y Ciencias de la Educación, Univ. Complutense de Madrid, 1981.

(5) para maiores informações sobre a Educação Personalizada veja as obras de GARCÍA HOZ, em particular, Principios... Sobre as Escolas de Fomento veja do autor Organización y dirección de centros educativos. Madrid, Cincel, 1975.

a preocupação com o desenvolvimento completo do estudante. Isto deixaria manifesta uma atenção simplesmente geral aos alunos.

Se passarmos a analisar somente a estrutura da escola E notaremos a simplicidade da sua organização: apenas um orientador educacional que divide o seu tempo com a função de coordenador de uma área de conhecimento; não existem nem coordenadores de nível, nem de classe; os problemas disciplinares são resolvidos com os próprios coordenadores de área de conhecimento, em primeira instância.

Em suma, a missão pouco personalizada parece influenciar a estrutura e os processos e de forma diretamente proporcional: para pouca personalização, pouca incerteza, manifesta na estrutura e nos processos menos complexos.

Um caso com características opostas é o da escola A. Com o mesmo número de alunos, assume um posicionamento mais próximo a uma educação preocupada com o indivíduo. A idéia de uma formação integral do aluno manifesta essa realidade.

Em termos de mecanismos para enfrentar a incerteza, o colégio E, por exemplo, utiliza-se de apenas dois: as reuniões bimestrais entre coordenadores e outra entre professores da mesma série (Conselho de Classe). Há também o sistema para montar a ficha disciplinar, a ser consultada pelos diretores e coordenadores, que está no computador.

Já o colégio A, pelo fato de desenvolver uma educação mais próxima ao aluno, serve-se do trabalho de uma orientadora educacional. Além dos mecanismos principais do colégio E, este colégio utiliza-se de uma organização por unidades autônomas onde o trabalho da orientadora educacional, da orientadora pedagógica e da coordenadora é coadunado através de intensas relações laterais.

Em termos práticos, poder-se-ia caracterizar uma escola como mais ou menos personalizada na medida em que, respectivamente, se aproximasse ou se distanciasse do seguinte paradigma:

.apresenta os conteúdos programáticos não em termos das suposições sobre a capacidade média da classe de entendimento, mas de cada aluno em particular (isto pode ser solucionado pelo agrupamento dos estudantes para cada matéria conforme suas habilidades);

.avalia os estudantes não segundo as exigências extrínsecas da matérias, mas do que cada um pode render; para isso, é preciso conhecer a capacidade de cada um através de um acompanhamento pela área educacional;

.trata do desenvolvimento humano dos alunos em particular e não em termos gerais ou por exceção (quando apresentam problemas), para isso, seria

necessário o acompanhamento constante do estudante por alguém da área de orientação educacional;

trata dos problemas de assimilação dos conteúdos individualmente e não por exceção.

No outro extremo do mesmo continuum estariam as escolas tratando os alunos de forma mais impessoal: os professores dão as aulas preocupados com a média da turma; avaliam os estudantes segundo a percepção da capacidade média da classe; o desenvolvimento humano do aluno é relegado a um segundo plano, proporcionando-se um atendimento educacional apenas em caso de dificuldades mais sérias.

As escolas mais centradas no indivíduo encontrar-se-iam diante da realidade de que a unidade educativa já não seria mais a classe, mas sim o aluno. Orientadores educacionais teriam de ser assistidos por psicólogos e auxiliados por tutores para dar atenção a cada aluno continuamente. As classes haveriam de agrupar-se de maneiras diversas em cada matéria, segundo uma avaliação atualizada do desenvolvimento dos estudantes. Equipes de professores teriam de ser montadas para acompanhar cada turma e manterem a coerência entre as matérias.

Já as escolas não tão centradas no indivíduo teriam como cliente organizacional a turma. Atenderiam às exceções pedagógicas e educacionais e depois utilizariam professores especializados para cada matéria, sem qualquer preocupação

QUADRO III.1- Mecanismos de Acompanhamento dos Alunos nas Escolas Pesquisadas.

ESCOLAS →	A	B	C	D	E	F
Mecanismos de Acompanhamento dos Alunos (alem do pedagogico feito pelas coord. pedagogicas e professores)	<p>primario: .avaliacao de desempenho dos varios alunos pela psicolegia a cada bim.</p> <p>todos: .sistema para acompanhar a disciplina levado pelo co-ordenador e/ou orientador</p> <p>.profes. mestre de classe</p> <p>.Conselho de Classe(problemas)</p>	<p>.Conselho de Classe(problemas)</p> <p>.sistema para acompanhar a disciplina levado pela orientadora com participacao de inspetores de alunos.</p>	<p>primario: .avaliacao de todos os alunos pela orientadora.</p> <p>todos: .Conselho de Classe (todos os alunos) .sistema para acompanhar a disciplina levado pela orientadora com participacao de inspetores de alunos. .profes. mestre de classe</p>	<p>.Conselho de Classe(problemas)</p> <p>.sistema para acompanhar a disciplina levado pela orientadora com participacao de inspetores de alunos. .setor de disciplina com um responsavel pelos problemas em cada nivel</p>	<p>.Conselho de Classe(problemas)</p> <p>.sistema para acompanhar a disciplina levado pelos diretores quando se dao problemas: inspetores de alunos e sub-diretores</p>	<p>.Conselho de Classe(problemas)</p> <p>.sistema para acompanhar a disciplina levado pela orientadora com participacao de inspetores de alunos. .profes. mestre de classe</p>

Obs.:1. Sistema de acompanhamento da disciplina esta composto pelo diario de classe, aonde se anotam os atos dos alunos merecedores de atencao; deste e passado para a ficha disciplinar do aluno que e consultada pelo responsavel pela disciplina quando necessario. Na maioria dos casos, o aluno e chamado quando o professor ou inspetor de alunos indica-o. Apenas os colegios A e C utilizam o sistema para a orientacao educacional tomando este departamento a iniciativa.

2.0 Conselho de Classe costuma reunir-se ao final de cada bimestre para avaliar os alunos quanto a disciplina e ao aproveitamento.

com a coerência formativa nem com o desenvolvimento harmônico da personalidade.

Em suma, as escolas mais individualizadas atendem de alguma forma a mais clientes que as menos individualizadas. Além disso, acabam por utilizar mais especialistas, como o orientador educacional e o psicólogo, por exemplo.

A incerteza seria aumentada nas escolas mais personalizadas pelo maior número de clientes e especialidades envolvidos (outputs e inputs). O oposto se daria quando a escola fosse menos personalizada.

e.2.2. O tamanho da escola

O número de alunos é outro elemento a influir na complexidade das relações e da coordenação. Este fator é de entendimento mais imediato: o aumento do número de alunos traz um maior número de classes. Mesmo uma escola não-individualizada terá mais clientes - turmas - a atender que a escola menor. Mais pessoas estão envolvidas no trabalho maior coordenação deve ser realizada.

É interessante notar que a missão toma parte neste fator, pois ela também influencia esta decisão de quantos alunos atender.

Podemos realizar uma comparação entre a escola *D* e a escola *C*, de missões parecidas, mas de tamanhos bastante distintos. A primeira tem 5.000 alunos, a segunda 1.600.

A escola *D* divide-se em cinco áreas pedagógico-educacionais: Setor de Orientação Pedagógica (SOP), Setor de Orientação Educacional (SOE), Setor de Orientação Religiosa (SOR), Setor Esportivo (SE) e Setor de Integração Social (SIS - disciplina). Para integrar seus esforços são realizadas as seguintes reuniões quinzenais: todos os setores e o diretor geral; reuniões internas do SOP, SOE, SOR e SE; reunião conjunta entre SOR, SOE e SIS. Existem também professores titulares de classe, subordinados ao SOE que tratam de ligar as classes aos orientadores, além de outros mecanismos utilizados pelo colégio *E*.

A escola *C* utiliza-se quase unicamente das relações laterais para resolver os problemas, manifestando uma menor complexidade no desenvolvimento de sua tarefa.

e.2.3. A incerteza trazida pela missão e pelo tamanho da escola e seus reflexos no desenho organizacional

Tamanho e personalização do ensino seriam os dois fatores a influenciar a complexidade da tarefa.

Para um designer escolar, esses dois fatores podem servir como parâmetros para decisões. Bastaria que tomasse o posicionamento da sua escola relativamente às duas variáveis para chegar ao grau de incerteza e escolher entre os mecanismos estruturais e as práticas de integração de recursos humanos. Uma esquematização da relação pode ser vista na figura III.1.

Nela podemos notar a existência de duas áreas bem definidas: a de alta e a de baixa incerteza. Um primeiro problema de ordem prática surge ao lembrarmos que Galbraith não consegue estabelecer medidas exatas para o seu constructo, impedindo a classificação das escolas em pontos bem definidos do quadro da figura III.1.

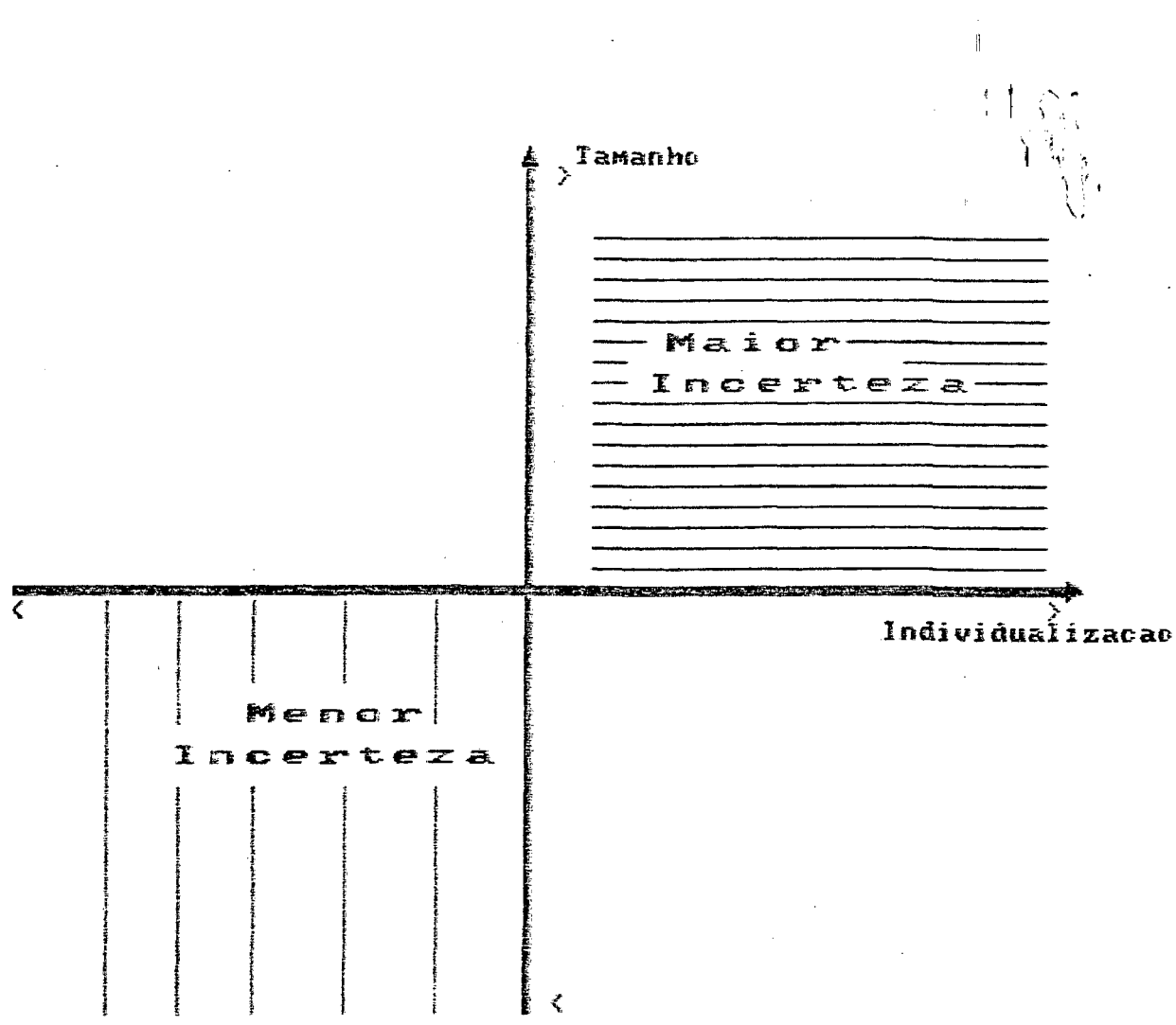
A solução que pode ser encontrada é a de realizar a classificação das escolas de forma relativa. Isto é, comparando-as em termos de complexidade da tarefa com elas próprias em outro momento ou como uma instituição de características semelhantes e de eficácia comprovada.

Uma escola *X* preocupada com a formação de seus alunos para os vestibulares poderia tomar a escola *E* como referência para realizar suas opções de design. Assumindo-se uma mesma turbulência ambiental e semelhante experiência acumulada, essa escola *X* poderia atribuir para a escola *E* valores hipotéticos quanto a tamanho e grau de personalização, localizando-a no par de eixos. Com base no posicionamento de *E*, a escola *X* estabelece sua situação. A

comparação entre ambas e as opções realizadas por *E* servirão para indicar as escolhas na escola *X*: se a escola *E* possuir maior incerteza, por exemplo, a escola *X* terá de utilizar uma forma organizacional e práticas de integração de pessoal menos dadas à incerteza.

É importante manifestar novamente a necessidade de que tais conclusões sejam melhor apreciadas, com um trabalho de pesquisa mais profundo que efetue a verificação dos conceitos.

FIGURA III.1- A incerteza em relacao a outras Variaveis Organizacionais.



f. As opções à disposição do designer para implantar a missão

Tendo visto as possíveis fontes de variação de incerteza nas escolas descobrimos a dependência que estaria da missão. Em poucas palavras, a incerteza tenderá a aumentar se - mantendo fixa a quantidade de informação acumulada - a missão apontar para uma atenção mais individual aos alunos ou para um atendimento a grande quantidade deles.

O trabalho do designer escolar, a partir daí, é o de realizar as modificações ou as primeiras opções no campo da estratégia, do modo organizacional ou da integração dos indivíduos coerentemente entre si, garantindo o alcance dos objetivos de forma eficiente.

Veremos nesta seção as possibilidades em cada campo.

f.1. O campo de decisão da estratégia

O designer escolar tem à sua disposição o ferramental desenvolvido pelos teóricos de marketing para estabelecer os pontos referentes à estratégia. Como vimos anteriormente (6), a definição de missão, metas e objetivos auxilia,

(6) veja II.b.2.

também na administração escolar, o direcionamento coerente das atividades

A missão (ou domínio) implica na fixação da razão de ser da instituição educativa e do ambiente em que esta irá desempenhar suas atividades buscando cumprir o papel auto-definido. Possuir uma missão é estar de posse do valor a ser oferecido, do grupo de clientes a serem atendidos e da tecnologia a ser aplicada. Para a escola, significa antecipar que tipo de educação será oferecida, podendo incluir-se aí a doutrina ou a linha geral de atuação pedagógica, que deixa transparecer mais claramente a visão de educando e a concepção sobre os fins e os meios do ensino partilhados pela escola. Mesmo optando por uma filosofia pedagógica, a escola deve definir, ao escolher a missão, de onde virão seus alunos (região, nível social, colônia de imigrantes, credo religioso, etc.). Também será necessário esclarecer a forma como a educação será oferecida: aulas normais, laboratório, contato com a natureza, recursos audio-visuais, etc.

Tendo bem claro os limites de atuação do estabelecimento, os elementos do seu meio relevantes e a razão de sua existência é preciso que a escola fixe as metas. Podem ser de dois tipos: pedagógicas ou administrativas. As pedagógicas serão as relacionadas diretamente com a educação: nível de preparação para as provas do vestibular, maior atenção ao educando, etc. As

administrativas são ligadas com a gestão da escola como empresa e incluem decisões de marketing: aumentar lucratividade, melhorar a relação candidato/vaga, melhorar a reputação, etc.

Os objetivos são a concretização das metas em valores mensuráveis, e a designação de responsáveis com os prazos.

O designer, tendo estabelecido este esquema, enfrenta agora o seu ambiente. Os administradores podem modificar as relações com os elementos do ambiente de atividade diminuindo as fontes de incerteza. Galbraith agrupa esta forma de proceder juntamente com as estratégias de design; nós, pelo contrário, cremos mais útil uni-la à discussão sobre estratégia, por incluir decisões externas aos limites da organização.

Dentro da estratégia de administração ambiental encontramos duas grandes posturas segundo o posicionamento no continuum autonomia/compromissos que inclui em um extremo as atuações independentes e, em outro, as atuações cooperativas. Sem a pretensão de esgotarmos todas as práticas existentes, faremos uma descrição das possibilidades disponíveis ao administrador escolar em termos de estratégias independentes e cooperativas, buscando as informações colhidas na pesquisa.

Entre as independentes encontramos a resposta competitiva, a de relações públicas e a de voluntariado:

(1)competitiva: é a opção de a escola melhorar os seus serviços e a eficiência interna na utilização dos recursos. Tal opção é mais viável em mercados onde há muitas escolas concorrendo entre si. Em regiões onde há alguma imperfeição - como a presença de um centro de ensino muito influente e com maiores recursos para investimento, por exemplo - será necessário buscar algumas das outras estratégias descritas a seguir.

2)relações públicas: as escolas podem desenvolver um esforço para melhorar sua imagem através da mídia. A mídia de massa só é aconselhável para um público disperso, o que pode não acontecer na maioria dos casos, sugerindo uma divulgação mais regionalizada.

Relações públicas bem sucedidas resultam em melhores chances de atrair pessoal, capital, clientes, doadores, estudantes, voluntários, etc. Durante períodos de crise e escassez a organização prestigiosa pode ainda atrair apoio enquanto as menos prestigiosas não o conseguem (7).

O colégio E desenvolveu uma política constante de marketing promovendo eventos culturais, artísticos e até políticos. Também faz anúncios em jornais e participa de reportagens sobre as boas escolas da cidade.

3)voluntariado: para aumentar a boa-vontade da comunidade relativamente à escola, podem-se tomar iniciativas no campo da assistência social, atividades (7) GALBRAITH, J. Organization... p.206.

culturais e esportivas, etc. Festivais, campeonatos esportivos, eventos artísticos são os meios mais aplicados. O colégio D costuma emprestar suas instalações para as atividades da coletividade.

Entre as estratégias de cooperação, onde a autonomia das escolas diminui, estão as seguintes formas:

1) cooperação implícita: quando o poder está concentrado nas mãos de umas poucas escolas em determinada região, a interação diária nos mercados cria suficiente informação e comunicação para permitir um acerto em pontos de relacionamento com os elementos relevantes. A presença de uma escola líder, a mesma formação profissional dos dirigentes escolares e a troca de profissionais administrativos são outras razões que explicam o aparecimento desta estratégia. Isto é muito usado pelas escolas confessionais e étnicas. As consultas são constantes acerca de preços e salários. A mesma origem e ideais parece facilitar os contatos.

2) contratação: a troca de recursos para neutralizar uma fonte de incerteza é uma possibilidade à disposição dos administradores escolares. Uma das fontes de incerteza externa é a pressão dos pais dos alunos por educação de alto nível. Ela pode ser contrarrestada pelo aumento da credibilidade do colégio através da melhoria de sua reputação por um contrato de franquia com outra escola de

maior prestígio. Esta prática já vem sendo desenvolvida há já algum tempo pelo colégio B que utiliza as apostilas de um cursinho da região para preparar os alunos para o vestibular.

3) cooptação: a escola pode absorver novos elementos na organização que participem no processo decisório e que sejam pertencentes aos grupos de apoio, para diminuir a incerteza. Há escolas que recebem os pais como sócios da mantenedora, como a escola A.

4) coalizão: as escolas podem reunir-se para enfrentar conjuntamente certos fatores críticos. O mais comum é a formação de associações para tratar de temas ligados à manutenção financeira da escola, como é a GRUPO - Associação de Escolas Particulares da qual participam duas escolas da amostra.

5) manipulação estratégica: uma escola pode optar por modificar o seu domínio. Muda-se de região, abre cursos populares, ou até une-se a outra escola da região.

f.2. O campo de decisão: modo organizacional

Galbraith inclui no modo organizacional a estrutura e a tecnologia de informação. A estrutura comporta opções quanto à divisão do trabalho, configuração, departamentalização e

distribuição horizontal e vertical do trabalho. Em termos de tecnologia de informação aponta a possibilidade de especificação acerca de quais os mecanismos e a frequência de decisão, escopo da base de dados e formalização.

Nas páginas anteriores acrescentamos, por nossa conta, a análise da escola como uma burocracia modificada, devido à ação conjunta das normas e valores da sociedade estudantil e dos professores além da tecnologia educacional.

Nosso intuito agora é o de contextualizar ao máximo os aspectos formais da organização dentro de outras influências modificadoras, a fim de permitir um maior conhecimento por parte do designer sobre as consequências reais de suas decisões neste campo. Vejamos, em primeiro lugar, o que deve ser coordenado para depois passarmos ao estudo das opções disponíveis para permitir uma melhor coordenação.

f.2.1. O que coordenar

As escolas particulares cumprem a sua função oferecendo aos seus clientes, os alunos, conhecimentos e habilitações que os tornem capazes de integrarem-se na sociedade. Para executar esta tarefa elas distribuem seus afazeres em duas grandes áreas de atuação: a de atividades-meio (de administração educacional) - onde estão incluídos os trabalhos de secretaria escolar, de finanças, de manutenção,

vigilância, etc. - que oferecem suporte para a área de atividades-fim.

A área de atividades-fim, por sua vez, inclui toda a estrutura de tarefas relacionadas ao campo pedagógico (de ensino) e educacional (de desenvolvimento humano). As tarefas relacionadas ao alcance dos dois fins são, respectivamente, as de ensino de conhecimentos e habilidades (educação física, artística e musical) e as de acompanhamento disciplinar e educacional.

As matérias e atividades são oferecidas anualmente para alunos organizados em séries (nos cursos graduados) segundo o critério de idade. O conteúdo programático de cada área de conhecimento é dividido em matérias e o de cada matéria subdividido por séries. Cada série, portanto, recebe uma combinação de conteúdos programáticos de cada matéria além das atividades.

O trabalho de coordenação nesse campo inclui o que está assinalado no guia pedagógico da escola D, à página 27:

- a) integração vertical: dos conteúdos programáticos propiciando sequência lógica das unidades em função do nível, série e faixa etária dos alunos.
- b) integração horizontal de disciplinas, de áreas de estudo e atividades, de uma ou mais Áreas de Ensino, somando esforços em busca da cosmovisão

que se pretende oferecer ao aluno de sua realidade; [...]

Além disso há de se estudar conjuntamente as estratégias a serem empregadas no desenvolvimento dos conteúdos programáticos e a forma como se realizam as avaliações dos alunos, a fim de garantir a coerência nos critérios. Os atores principais nesta área são os professores, que executam realizam toda a tarefa pedagógica.

No campo educacional, onde o objetivo é o desenvolvimento harmônico da personalidade dos alunos, a atividade coordenativa pode incluir diferentes aspectos, dependendo do que a instituição esteja disposta a efetuar neste campo. De forma mais extensa, poderíamos apontar a manutenção da coerência de aplicação das normas disciplinares; o acompanhamento do ambiente das turmas; a atenção parcimoniosa aos alunos com dificuldades; e outras atividades de orientação (vocacional, através de atendimento pessoal ou atividades para grupos, etc.). O ator principal neste campo é o orientador educacional, auxiliado por professores-tutores e mestres de classe, psicólogos e outros profissionais. Quando é responsável também pela disciplina, conta com a ajuda de inspetores de alunos.

f.2.2. A coordenação através da hierarquia, normas e do planejamento e as exceções

Para coordenar todas essas tarefas subdivididas utilizam-se os canais normais de hierarquia, das normas e do planejamento.

As estruturas de algumas escolas já foram apresentadas. Nelas se vê, normalmente, um coordenador geral de ensino, a que se subordinam os coordenadores de áreas de conhecimento e atividade aos quais estão ligados os professores. Às vezes, há o coordenador de nível entre o coordenador geral de ensino e os coordenadores de área — quando não existe um específico para a parte pedagógica.

Ainda na área pedagógica, relativamente às normas, a escola as estabelece no Regimento sobre as avaliações, aprovação, recuperação, etc.. No planejamento realizado no final do ano anterior estão previstos os dias de aula, as provas, o cronograma do conteúdo para cada professor em cada matéria para cada turma; a realização de atividades educativas extra-curriculares; a recuperação, etc.

As exceções às regras e as fugas do planejamento nascem dos motivos já expostos (veja capítulo II.b.3.), que não permitem que uma escola seja uma burocracia.

As exceções referem-se normalmente a descompassos no programado, por problemas do professor, por baixo desempenho

da classe ou por imprevistos. O próprio ritmo distinto de cada docente concorre para o desajuste dos conteúdos programáticos das matérias tanto vertical (o que se vai sentir apenas no ano seguinte) quanto horizontalmente. A autonomia desejada pelos professores resulta no estabelecimento de estratégias distintas de desenvolver a matéria.

No campo da orientação educacional, a coordenação do trabalho pode ficar sob responsabilidade de uma só pessoa, subordinado ao diretor ou a um dos coordenadores de nível. Esse profissional pode cuidar de todos os aspectos concernentes ao tema, como na escola *C*, onde a disciplina fica a cargo dos coordenadores de níveis. A escola *A* também serve como exemplo dessa situação. A escola *D* apresenta um departamento só para a orientação educacional que cuida também da disciplina e atividades culturais.

Nas escolas onde a atividade é mais desenvolvida, como na *D*, os orientadores dividem-se por níveis. O trabalho destes não pode ser programado com muita antecedência, sendo deixado a cada um a tarefa de organizar as suas atividades. Isto se dá particularmente no atendimento aos alunos com problemas. As fontes para encaminhamento desses alunos são várias e o atendimento se dá por ordem de urgência: os pais requisitam uma entrevista para si próprios ou seus filhos; os professores, os Conselhos de Classe e o encarregado pela disciplina sugerem alunos. Os orientadores possuem, no

entanto, a possibilidade de programar outras atividades, como a realização de testes, atividades de orientação vocacional e entrevistas de seleção. Nestas tarefas podem entrar os coordenadores de orientação educacional para compatibilizar a dedicação dos profissionais.

Nota-se que a atividade de orientação é pouco estruturada, apoiando-se muito na iniciativa e na decisão dos orientadores. Só no caso em que haja um acompanhamento mais próximo e continuado dos alunos é que a tarefa torna-se mais complexa, como já vimos.

Na integração dos campos, o educacional e o pedagógico, está naturalmente o diretor geral que, nas seis escolas, toma decisões sobre a área administrativa também.

As maneiras de lidar com as exceções sem sobrecarregar os níveis superiores são várias, passando por quase todas as possibilidades apontadas por Galbraith e serão mais extensamente estudadas a partir de agora.

f.2.3. Formas organizacionais disponíveis

Ao tratar da estrutura, Galbraith estuda as possíveis opções para fazer frente ao aumento da incerteza da tarefa. Isto, por sua vez, vai exigir uma maior capacidade por parte da organização de processar informação, uma vez que é mais

difícil antecipar as decisões; na verdade, é preciso maior flexibilidade para tomá-las no desempenho do esforço por realizar a tarefa. Galbraith, então, sugere algumas formas organizacionais que ou diminuem a necessidade de processar informações ou aumentam a capacidade de tratá-las.

.para reduzir a necessidade de processar informações:

- (a) administração ambiental;
- (b) recursos de folga;
- (c) criação de tarefas autônomas.

.para aumentar a capacidade de processar informações:

- (d) investimento em sistemas de informação vertical;
- (e) criação de relações laterais.

Todas estas formas possíveis já foram abordadas em capítulos anteriores. O que faremos é discutir brevemente cada uma delas adaptando para as escolas particulares.

(a) Administração ambiental: já nos referimos a ela no item III.e.i.

(b) Criação de recursos de folga: o grande problema da escola é o de necessitar de processamento de informação para atender mais adequadamente os alunos sem perda da uniformidade e da coordenação entre as séries. A criação de recursos de folga implicaria em diminuir a atenção ao ajuste entre as séries e matérias e o nível mínimo de preparação dos alunos. Com isto, conseguir-se-ia lidar com os

requisitos de coordenação de interdependência através da diminuição da complexidade e do custo da qualidade do ensino. As escolas costumam atuar dessa forma quando, por problemas de coordenação, oferecem aulas de reposição. É interessante notar que o descuido com a eficiência não traz prejuízos imediatos para a escola e nem estes são facilmente mensuráveis: o aluno os assimila e, quando estiver descontente, retira-se da escola.

(c) Criação de tarefas autônomas: é o princípio de transferir a cada grupo uma categoria de outputs e, ao mesmo tempo, proporcionar a maior parte dos recursos necessários para obtê-los. Isto poderia ser realizado numa escola particular dividindo-se os alunos segundo algum critério relevante e acompanhando-os ao longo de toda a carreira escolar. Exemplos dessa forma organizacional podem ser os colégios divididos em partes feminina e os masculina. Outra opção pode ser a de divisionalizar segundo as séries: primeira etapa do primeiro grau e segunda etapa do primeiro grau (o segundo grau como no colégio A onde há uma orientadora educacional, outra pedagógica e a coordenadora para cada nível). Desta forma, os problemas inerentes a cada etapa serão resolvidos ao nível mais próximo.

(c) Investimento no sistema de informações vertical: o aumento na quantidade de canais de comunicação existentes, a criação de novos canais e a introdução de novos mecanismos

de decisão servem para aumentar a capacidade de processamento de informação durante a execução da tarefa.

Para as escolas, haveria a necessidade do investimento em sistemas de informação no que tange a três aspectos: à coordenação das atividades entre os professores de uma mesma classe; à coordenação das atividades entre as classes de uma mesma série; à coordenação entre as séries do mesmo curso; à coordenação das metas pedagógicas e administrativas. Além disso, se houvesse a preocupação da escola com orientação, haveria também a necessidade de se criar um sistema para interligar esta atividade com a de ensino.

Os aspectos a serem acompanhados podem ser os seguintes:

- . programas e material: particularmente quanto ao cumprimento dos prazos;
- . professores: obtendo informações acerca do resultado obtido por seus alunos e sobre as atividades por eles desenvolvidas;
- . conjunto dos alunos: obter informações sobre o rendimento dos alunos em geral.

Para todas essas informações poderem ser avaliadas e servirem como apoio para decisão, deve estar à disposição dos decisores uma base de dados que inclua alguns parâmetros:

- . de tempo, relativamente aos programas,
- . de condições de aprendizagem dos alunos, para a análise dos professores e do conjunto dos alunos.

(e) Criação de relações laterais: como vimos anteriormente, tal opção organizacional implica na utilização de formas de comunicação lateral e processos de tomada conjunta de decisões evitando que os problemas subam os níveis hierárquicos e assim sejam solucionados ao nível em que se deram. É uma opção para aumentar a decisão nos níveis mais baixos sem reduzir a divisão de recursos. Existem as seguintes possibilidades:

- 1) Contatos diretos: o fomento de contatos diretos entre os professores e entre os coordenadores de área ou destes dois grupos entre si é uma alternativa barata para a melhoria na coordenação. Para isso é aconselhável deixar claro a cada professor ou coordenador os objetivos de sua respectiva área. Além disso será necessário criar um ambiente de apoio a este tipo de iniciativas e até reforçar tais comportamentos com recompensas. O estabelecimento de ambientes próprios e de uma programação dos horários em que haja possibilidades desses contatos é importante. O tamanho da escola é um fator que vai contribuir ou prejudicar essas interações diretas, como vimos no item e.2.2. deste capítulo.

2) Forças-tarefa: estes grupos inter-disciplinares compostos para resolver problemas específicos eventuais são bastante encontrados nas escolas. Normalmente para atividades tais como preparação de comemorações, organização de feiras de ciências, etc. Também é uma opção para finalidades mais diretamente ligadas com os afazeres educativos, como revisar o programa das matérias e resolver problemas de disciplina.

3) Equipes: o problema da coordenação entre os professores que atendem uma mesma classe ou entre os que atendem séries distintas de uma mesma matéria ou ainda entre os coordenadores de graus ou de matérias distintas, pode ser resolvido com a organização de equipes. Estas reúnem-se conforme determinada periodicidade durante o espaço em que duram os problemas. As que atendem uma classe ou série são chamadas normalmente de Conselhos de Classe; as que tratam de determinada matéria levam o nome de equipes da matéria X, e as reunindo coordenadores são curriculares ou de coordenação geral. O melhor exemplo em nossa pesquisa é a escola D, com as reuniões de decisão nos vários níveis organizacionais.

4) Papel integrativo: o orientador educacional pode ter essa função de buscar a unidade das influências educacionais para cada aluno. É um exemplo mais comum desta forma de relação lateral nas escolas. No:

colégios em que fomos todos os que exerciam cargo de orientador trabalhavam com casos esparsos apenas.

5) Papéis de ligação gerencial: o que se poderia assemelhar a esta figura nas escolas particulares é o próprio diretor pedagógico responsável pelo desempenho financeiro e administrativo da escola, sem possuir a autoridade sobre quem desempenha este último trabalho. Pode ser, muitas vezes, o pronunciador da última palavra em temas de vulto da administração escolar, deixando-se clara, com esta opção estrutural, a preponderância da atividade-fim sobre a atividade-meio.

6) Organização matricial: existem escolas preocupadas em oferecer uma atenção completa tanto ao nível da preparação acadêmica como ao nível do desenvolvimento humano do aluno. Para isso, estabelecem uma estrutura dual, enquadrando os professores numa subordinação dupla: a da coordenação da matéria específica e a da orientação educacional. Os professores, além de ficarem responsáveis pela sua classe quanto a determinada matéria, cuidam de outras classes ou até da mesma em assuntos que se refiram a aproveitamento, disciplina e desenvolvimento humano dos alunos. A atenção nunca é, nas escolas pesquisadas, individual para cada educando. Responsável por coordenar este aspecto da atividade está um elemento especialmente designado para esta função.

f.3. O campo de decisão da integração dos indivíduos

Nas partes anteriores vimos que a incerteza da tarefa para escolas era uma realidade. Nesta secção procuraremos relacionar as exigências trazidas por esta realidade para as decisões sobre indivíduos nas escolas. Veremos quais as opções disponíveis ao designer quanto ao campo dos sistemas de recompensas e ao da selecção e treinamento.

No item II.b.4 abordamos a temática da compensação nas escolas. Notávamos que, tendo em vista a tendência dos indivíduos por não buscarem os objetivos organizacionais, a administração desenvolve um esforço por conseguir os comportamentos exigidos pela natureza das subtarefas através da utilização da sistemas de recompensa. A ligação entre comportamentos e recompensas, realizada através da teoria da expectativa por Galbraith, foi adaptada para as circunstâncias das escolas.

Naquela divisão estudamos as várias influências sobre o comportamento dos elementos da escola, particularmente os professores, ocupantes da posição central da tarefa educativa. Vimos a importância dos efeitos sobre as pessoas dos sistemas de recompensa, do grupo, da cultura e dos papéis. Apontávamos, com base na análise do professor como membro de uma profissão, serem as necessidades da aceitação

e da auto-realização as mais presentes nesta categoria. Por fim, concluíamos serem todos os comportamentos apresentados por Galbraith, os exigidos para os professores, principalmente os espontâneo e inovativo e o cooperativo.

Nesta parte veremos quais são as práticas de compensação disponíveis para o administrador escolar e como se relacionam com os objetivos desejados.

Segundo a teoria apresentada, determinada recompensa terá sua valência na medida em que trazer a satisfação da necessidade presente com mais intensidade no indivíduo. E a recompensa levará alguém a agir de determinada forma se o ator relacioná-la com o comportamento (instrumentalidade). A relação comportamento/recompensa já foi desenvolvida por Galbraith, mas a de recompensa/necessidade não é bem conhecida, sabendo-se apenas que necessidades de alto nível e de nível inferior não estão ligadas respectivamente a recompensas intrínsecas e extrínsecas. O que se sabe é ser possível chegar a uma satisfação de nível superior com recompensas extrínsecas, desde que referidas às necessidades superiores.

Tendo em vista a situação concreta do professor e abstraindo da péssima situação da sua remuneração, torna-se mais fácil a tarefa de encontrar o sistema de recompensa que pode ser mais adequado. É o que realizaremos partindo do pressuposto da preponderância na classe docente dos objetivos de auto-realização (ou dignidade) e de

comunicação. Vejamos as recompensas que as satisfazem e se elas contribuem ou não para os comportamentos necessários:

(a) identificação com os objetivos da escola: em termos de auto-realização, tal forma de motivação é adequada, pois permite ao professor a percepção de estar utilizando sua existência de forma útil e racional. Também é adequada para o desempenho de todos os comportamentos necessários (8). No ambiente escolar, a implementação deste sistema de compensação poderia ser conseguido - como sugere Bidwell (9) - com a maior participação, porém representativa, desta categoria nas decisões concernentes ao seu trabalho: a identificação com metas que eles mesmos tracaram torna-se mais fácil. Esta é uma prática comum nas escolas visitadas: o coordenador preside a reunião e os professores decidem. Outras maneiras de conseguir a preponderância desta forma de motivação são: seleção de professores capazes de compreender os objetivos da instituição e o treinamento (10).

(b) envolvimento com a tarefa: esta forma de compensação é instrumental para obter quase todos os tipos de comportamentos, e de maneira bastante forte. Terá grande valência para os professores, pois são os profissionais o tipo de trabalhadores mais identificados com a atividade que executam. A forma de implementar este sistema é permitindo a atuação profissional dos docentes, facilitando-lhes o

(8) veja tabela para todos esses itens no item II.d.2.3.1.1

(9) veja BIDWELL, O., School as formal..., p.1016..

(10) GALBRAITH, J. Organization... p.353.

aprofundamento na sua área e dando-lhes autonomia. Também a seleção é um instrumento fundamental. Há que tomar precauções para evitar os efeitos negativos de um engajamento exagerado dos professores com a sua tarefa.

(c) aceitação do grupo: a necessidade de comunicação (aceitação) está presente nos professores e, como vimos, requer atenção por parte dos designers. É interessante notar a possibilidade de as demais recompensas extrínsecas tornarem-se instrumentos para a satisfação desta necessidade, desde que facilitem o entrosamento com o grupo de referência. Esta compensação será melhor enfocada mais adiante, ao falarmos dos grupos, cultura e papéis, pois não é diretamente manipulável pelo designer.

(d) comportamento da liderança: este sistema apresenta uma tríplice influência no comportamento individual. Excluindo a estrutura de iniciativa (initiative structure, ligada a papel) podemos verificar os temas da consideração e da influência externa por parte do líder. Quanto a este último aspecto, podemos afirmar ser de pouca relevância, uma vez que as estruturas encontradas nas escolas não permitem mais que dois ou três níveis organizacionais, diminuindo o número de subordinações e a necessidade de que o chefe imediato possua grande prestígio diante dos supervisores mais altos.

Já com relação à consideração, pode-se prever que a sua presença venha a satisfazer a necessidade de aceitação

presente nos professores. O comportamento dos coordenadores pode facilitar em muito o desempenho dos comportamentos esperados pelo colégio.

(e) recompensas individuais: as escolas possuem certa dificuldade em recompensar os professores individualmente. A primeira razão é a ambigüidade de critérios; outra é a extrema autonomia que gozam; a terceira, é que os salários são fixados igualmente para todos por dissídio coletivo. Há escolas que avaliam seus professores segundo o nível das provas oferecidas aos alunos (colégio D). Outras utilizam a prática de só intervir no caso de haver reclamações dos pais e dos alunos. Poucas escolas realizam avaliação in loco, quando algum coordenador comparece a uma aula para examinar a sua qualidade.

Como sugere o modelo de expectativa, é necessário que haja critérios bem claros de avaliação para que os professores saibam que tipo de comportamento devem ter, para que a este relacionem a recompensa e possam atribuir-lhe uma valência. É de se esperar a concessão de certo grau de valência na medida em que a recompensa satisfizer ou a necessidade de aceitação ou a de dignidade (supondo que as de segurança já tenham sido satisfeitas). Isto só será conseguido se tal recompensa extrínseca relacionar-se com o reconhecimento do trabalho bem feito, com a prova de sua aceitação pelo grupo ou pela escola.

As formas mais comuns de recompensas individuais são a de pagar um número de aulas maior do que o efetivamente ministrado e a promoção a um cargo de coordenadoria. O problema para esta última prática é a quantidade de professores concorrendo para uma vaga. Há escolas que utilizam o revezamento nas funções de coordenador, particularmente de matérias.

(f) recompensas grupais: este tipo de recompensa parece muito pouco utilizada pelas escolas. Uma das possíveis razões é a dificuldade de relacionar desempenho de um grupo de professores com resultados dos alunos: qual será o critério utilizado? em que base será feita a avaliação: classe, série ou matéria?

(g) recompensa sistemática: apesar desta forma de compensação ser útil apenas para o comportamento de união e permanência, ela é utilizada por sua mais fácil aplicação. Professores recebem acréscimos nos salários a cada número de anos; podem matricular seus filhos na escola sem pagar; participam de festas no fim de ano e têm direito à assistência médica (na verdade apenas uma das escolas possuía médico).

Como já vimos, tais fatores só exercerão real influência no professor se satisfizerem necessidades de alto nível. Pode dar-se, é claro, a exceção daquele que já esteja mais próximo da aposentadoria ou em qualquer outra

circunstância pessoal e que torne o indivíduo mais atento à segurança.

(h) reforço das normas: é de se esperar que a insistência nas normas não traga nenhuma influência positiva nos docentes, principalmente se estiver ligado à diminuição da liberdade do profissional. O reforço neste aspecto deve realizar-se dentro do âmbito da autoridade reconhecida e também

dentro dos limites de aceitação, ser clara e não ambígua, ser útil para a boa ordem e usada para tarefas que requerem comportamentos seqüenciados (11).

Como entrega de diários, notas, etc. É necessário um esforço administrativo neste sentido pois as escolas são, de alguma forma, burocracias.

Falávamos do grupo, da cultura e dos papéis como influenciadores. Quanto ao grupo, pouco pode realizar o designer diretamente. Pode tentar aumentar ou diminuir a coesão retirando ou proporcionando as causas que façam as pessoas se unirem ou se distanciarem.

Quando as normas dos professores forem opostas às da escola, o administrador poderá desejar modificar tal situação. Uma das possíveis soluções para evitar a atuação negativa do grupo é retirar as ameaças que concorrem para uma postura contrária. Tornar mais claras as práticas e

(11) GALBRAITH, J. Organization... p.298.

permitir a participação maior dos professores, auxiliam na melhoria do clima de confiança na escola.

Os papéis influenciam também o comportamento dos professores. Um dos aspectos da liderança, o initiating structure, tem ligação com essa dimensão. Se o coordenador deixar pouca autonomia para a tomada de decisão do professor, este sentir-se-á prejudicado no desempenho de suas atividades e poderá desejar sair. Se, por outro lado, o professor experimentar pouco interesse do superior, com uma definição pouco clara do seu papel, sua motivação pode decair também. Bidwell anota que os diretores podem também utilizar as expectativas dos clientes, como forma de conseguir que os professores atuem de forma mais profissional (imparcialmente na aplicação dos métodos, atendendo à individualidade do aluno segundo métodos antecipadamente previstos) (12).

A cultura, entendida como conjunto de atividades, crenças, opiniões e lealdades nascidas da tradição da organização e da sua história, das políticas e dos procedimentos, também pode ser manipulada pelo desenho organizacional. Apesar dessa cultura ser reflexo do conjunto de decisões e fatos anteriores até certo ponto independentes, como políticas e procedimentos, acontecimentos marcantes, etc, o designer pode assumir o

(12) BIDWELL, C. School as formal... p.1007.

papel de elemento catalizador do processo, esforçando-se por fazê-la mais influente diante do aparecimento das condições.

Clark (13), apresenta uma particular faceta da influência da cultura sobre a organização do trabalho em instituições educativas de nível superior nos Estados Unidos, que pode ser transferida para as de primeiro e segundo graus. Seu objeto de estudo é o que ele chama de saga, ou seja, um entendimento coletivo de um acontecimento diferenciado num grupo formalmente estabelecido (14) que leva os crentes a darem sua lealdade à organização e a sentirem-se orgulhosos de pertencerem a ela. Uma saga - como a estudada por Clark em três liberal arts colleges

começa com um forte objetivo introduzido por um homem (ou pequeno grupo) com uma missão e é estabelecida na medida em que é assumida nas práticas organizacionais e pelas posições organizacionais dominantes, inicialmente demorando algumas décadas para se desenvolver (15).

O designer pode trabalhar neste sentido tomando uma série de medidas. Pode, em primeiro lugar, envolver o pessoal, principalmente os profissionais, estabelecendo um programa de ensino que seja visivelmente distintivo. Pode também desenvolver uma base social de aceitação da saga a começar dos antigos alunos, fazendo os alunos sentirem-se parte desta saga e fixando canais de divulgação e

(13) CLARK, B. R. The organizational... p.178-184.

(14) CLARK, B. R. The organizational... p.178.

(15) CLARK, B. R. The organizational... p.178.

manifestação do imaginário da saga, como cerimônias, tradições, catálogos incluindo a história da organização, etc. É claro que antes de tudo é preciso que haja uma razão plausível para o desenvolvimento da saga (um fato, missão distinta, etc.) Além disso, uma saga demora anos para se desenvolver (16).

O resultado organizacional deste fenômeno é a realização de ligações entre as divisões internas e os grupos externos, uma vez que ambos dividirão crenças comuns. Com isto, a organização pode ser menos influenciada por mudanças inesperadas no ambiente externo.

9. Sumário e Conclusões do Capítulo III

Este capítulo procurou estabelecer a ligação entre os dois primeiros, no sentido de definir com clareza as possíveis formas de relacionar missão com a organização.

Com base no que já havia sido desenvolvido nas páginas anteriores, passamos a aplicar os conceitos de design de Galbraith e Nathanson ao caso específico das escolas particulares de primeiro e segundo graus. Descobrimos que a ligação entre o nível da missão e a organização, nos seus campos de modo organizacional e integração de indivíduos,

(16) CLARK, B. R. The organizational... p.181-183.

pode ser realizado através do conceito de incerteza, nas escolas.

A incerteza da tarefa está relacionada à missão porque é esta que acaba por delinear o grau de complexidade da tarefa, estabelecendo o número de inputs e outputs no processo educativo. Para as escolas, sugerimos o conceito de personalização como o indicador da complexidade da tarefa educativa.

A missão também influencia o aspecto do tamanho da instituição educativa, que vai refletir-se num maior ou menor grau de complexidade para o desempenho das atividades da escola. Tamanho e personalização reunidos foram identificados como os indicadores do grau de incerteza da tarefa, pelo menos no que se refere ao campo interno e manipulável pelo designer (a incerteza da tarefa depende da variação do ambiente e também da experiência acumulada).

Por outro lado, a incerteza da tarefa relaciona-se com o modo organizacional e com a integração dos indivíduos, servindo como um padrão para as opções nos dois campos.

O designer tem a possibilidade de implantar a missão educativa em uma escola da seguinte forma: procura compreender as indicações dadas pela missão acerca do provável nível de incerteza da tarefa que proporcione (pelo estudo do grau de personalização e tamanho exigidos pela

missão); depois busca realizar o ajuste entre as variáveis organizacionais segundo a incerteza enfrentada.

A missão dá indicações sobre a forma de se estabelecer uma organização. Há de se ressaltar que as conclusões sobre o nível de incerteza e seus reflexos só poderão ser obtidas pela comparação com outra escola ou com a mesma em outra época.

Outro ponto importante a ser assinalado, é o de que a incerteza não é apenas resultado do tamanho e grau de personalização, mas também do ambiente (cujas relações podem também ser manipuladas) e da experiência acumulada.

Por fim, deve ser recordado que o modelo teórico de Galbraith só permite a abordagem do design segundo a atuação de uma única vez e não como um processo contínuo. Para esta última forma de tratar o tema seria necessário recorrer a outro paradigma teórico.

CONCLUSÕES

O capítulo II serviu quase como um fecho da dissertação e adiantou alguns comentários que passamos a realizar nesta conclusão.

Esta dissertação teve como característica própria não objetivar o teste de qualquer hipótese. Na verdade, apresentou-se como uma tentativa de trazer a abordagem dos campos da Teoria Administrativa e Teoria Organizacional à escola particular, na resolução de uma problemática concreta: a manutenção da coerência entre a vida dessas instituições e a missão auto-definida.

Por essa razão, as conclusões possíveis de serem obtidas não possuem uma avaliação experimental estrita. São, por outro lado, resultado da tentativa de montar um quadro completo sobre o tema - completo pelo abrangência dos vários aspectos, não pela profundidade - pela aplicação do conhecimento elaborado acerca de vários âmbitos aos dados obtidos na realidade de algumas escolas.

O interesse destas conclusões, no entanto, não pode ser menosprezada. Primeiramente porque constitui o resultado de um trabalho que contribuirá para uma área de conhecimento muito pouco desenvolvida no país. Depois, porque é o resultado da elaboração das visões de teóricos da organização e da administração, aplicadas à realidade das escolas particulares do Brasil.

As conclusões resultantes do nosso trabalho podem ser explicitadas da seguinte forma:

(a) de um ponto de vista mais geral, há evidências de que a escola de 1o. e 2o. graus pode receber uma análise de seus processos internos e da sua organização através do prisma da Teoria Organizacional e Administrativa (nascidas da investigação em instituições empresariais puras), sem descaracterizar suas finalidades principalmente educativas. Isto pode ser conseguido pela adaptação dos conceitos aos parâmetros da atividade da escola.

(b) mais especificamente, pode-se sugerir a não aplicação do modelo burocrático às escolas, pelas características próprias da tarefa educativa na atualidade. O caráter profissional dos elementos-chave da instituição, a tecnologia de contato direto entre professor e aluno, a natureza da "matéria-prima" - os alunos - que rechaçam as diretivas, abrem passagem à imprevisibilidade das decisões e à impossibilidade da fixação de normas e regulamentos e das relações impessoais - principalmente - nestas instituições.

(c) esta dificuldade de antecipar os resultados, atípica nas burocracias, parece tornar-se mais aguda na medida em que aumentam as unidades escolares em tamanho e em atenção individual ao aluno. Isto se daria pelo acréscimo de unidades servidas, pelo emprego de maior número de profissionais no processo e pela maior exigência quanto ao desempenho da atividade formativa.

(d) o bom andamento da escola segundo sua missão, entendida como bastante ligada ao posicionamento pedagógico da escola, viria da manutenção da coerência entre a incerteza trazida por esta missão e as decisões relativas ao modo organizacional e à integração das pessoas.

Com estes quatro tópicos pensamos ter sumarizado os pontos principais do nosso trabalho.

Temos consciência, no entanto, de que todos eles abrem espaço para um desenvolvimento posterior de validação experimental e de aprofundamento teórico que esta obra não pretendeu realizar.

BIBLIOGRAFIA

- ANTUNHA, H.C. G. Educação brasileira no período republicano. In M. Brejon (org.) Estrutura e funcionamento do ensino de 1o. e 2o. graus, S. Paulo, Pioneira, 1983, 16a. ed.
- ARCURI, S. Escola-Empresa. Conferência transcrita nos Anais da IV Jornada Latino-Americana de Educação: 6 a 9 de julho de 1987. São Paulo, SIEESP, 1988, p.271-273.
- ARGYRIS, C. Book Reviews: Organization Design; Jay Galbraith. Administrative Science Quarterly, Ithaca, NY, 23(1):163-165, mar-78.
- BENNETT, S. J. The school: An organizational analysis. Londres, Blakie, 1974.
- BERTERO, C. O. Influências sociológicas em Teoria Organizacional. Revista de Administração de Empresas. Rio de Janeiro, F.G.V., 15(6):27-37, nov/dez 75.
- BIDWELL, C. The school as a formal organization. In J. March Handbook of organizations. Chicago, Rand, 1965. p.972-1022.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Síntese Estatística: ensino de primeiro grau - 1984. Brasília, Serviço de Estatística da Educação e Cultura, 1986.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Síntese Estatística: ensino de segundo grau - 1984. Brasília: Serviço de Estatística de Educação e Cultura, 1986.
- BRUBAKER, D. L. e NELSON, R. H., Jr. Creative survival in educational bureaucracies. Berkeley, McCutchan, 1974.

- BURNS, J. e STALKER, G. M. The management of innovation. Londres, Tavistock, 1961.
- CERVO, A. L. e BERVIAN, P. A. Metodologia científica, 3a. edição, São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1983.
- CLARK, B.R. The organizational saga in higher education. Administrative Science Quarterly. Ithaca, NY, 17(2): 178-184. jan. 72.
- DATAFOLHA, Folha de São Paulo, 22/05/88, p. A28, "Quem não cola não sai da escola é o lema de 82% dos alunos".
- ETZIONI, A. Organizações complexas: estudo das organizações em face dos problemas sociais. S. Paulo, Atlas, 1967.
- FAUSTINI, L. A. Estrutura administrativa de ensino de 1o. e 2o. graus. In M. Brejon (org). Estrutura e funcionamento do ensino de 1o. e 2o. graus. São Paulo, Pioneira, 1983, 16a. ed.
- FAYOL, H. Administração industrial e geral. S. Paulo, Atlas, 1968.
- GALBRAITH, J. Designing complex organizations. Reading, Mass., Addison-Wesley, 1973.
- GALBRAITH, J. Organization design. Reading, Mass., Addison-Wesley, 1977.
- GALBRAITH, J. e NATHANSON, D. Strategy implementation: the role of structure and process. St. Paul, Minn., West, 1978.
- GARCÍA HOZ, V. Organización y dirección de centros educativos. Madrid, Cincel 1975.
- GARCÍA HOZ, V. Principios de pedagogía sistemática. Madrid, Rialp, 1981.

- KILMANN, R., Pondy, L. R. e Slevin, D. F. (editores). The management of organization design. N. York, North Holland, 1976. v.1 e v.2.
- KILMANN, R. e MITROFF, I. On organization stories: an approach to the design and analysis of organizations through myths and stories. In R. Kilmann et alii. The management of organization design. N. York, North Holland, 1976. vi, p.189-208.
- KOTLER, P. e FOX, K. Strategic marketing for educational institutions. Englewood Cliffs, Prentice, 1985.
- LAWRENCE, P. R. e LORSCH, J. W. Organization and environment. Homewood, Ill., Irwin, 1967.
- LORSCH, J. W. Introduction to the structural design of organizations. In Dalton et alii. Organization structure and design. Homewood, Ill., Irwin, 1970.p.3.
- MCKELVEY, B. Toward more comprehensive organization design objectives. In R. Kilmann et alii. The management of organization design. N. York, North Holland, 1976. v.1.
- MCLAUGHLIN, K. The management of non-profit organizations. New York, Willey, 1986.
- MINER, J. B. Theories of organizational structure and process. Chicago, Dryden, 1982.
- MOTTA, F. P. Teoria geral da administração: uma introdução. S. Paulo, Pioneira, 1974.
- NOGUEIRA, M. A. C. O conflito entre escola pública e escola particular. Folha de S. o Paulo, 2 de fevereiro de 1984, Caderno de Educação, p. 3.

- NYSTROM, J. Input-output processes of The Federal Trade Commission. Administrative Science Quarterly, Ithaca, NY, 20(3):104-113, mar-1975.
- RAMIREZ, M. Pedagogía, In Gran Enciclopedia Rialp, Madrid. Ed. Rialp, 1974, vol.18, p. 1143-1145.
- RAMOS DA SILVA, M. L. Tablas de predicción para Segunda Etapa de EGB. Tese de dout., Fac. de Filosofia y Ciencias de la Educación, Univ. Complutense de Madrid, 1981.
- SANTOS FO., J. C. e CARVALHO, M. L. R. D. Especificidade da administração no setor educacional: possibilidades e implicações teórico-práticas. Educ e Real, Porto Alegre 3(2): 139-60, maio-agosto 1980.
- SERGIOVANNI, T. J. e CARVER, F. D. O novo executivo escolar uma teoria de administração. S. Paulo, EPU, 1976.
- SPERB, D. Administração e supervisão escolar, 3a. ed. rev. e ampl., Porto Alegre, Globo, 1976.
- STOGDILL, R. M. Dimensions of organization design. In: J. D. Thompson. (ed.). Organizational design and research - Approaches to organizational design, Pittsburg, U. P. Press, 1973.
- STONER, J. A. Administração. Rio de Janeiro, Prentice Hall, 1985.
- TEIXEIRA, A. S. In A. S. Teixeira et alii Administração Escolar. Salvador, ANPAE, 1968.
- TRAGTEMBERG, M. Sobre a educação, política e sindicalismo. S. Paulo, Cortez, 1982. vol 1. p. 35-40.

VAILL, P. The expository model of science in organization design. In R. Kilmann et alii. The management of organization design. N. York, North Holland, 1976. v.1, p. 73-88.

VASCONCELLOS, E e HESLEY, J. Estrutura das organizações: estruturas tradicionais, estruturas para inovação, estrutura matricial. S. Paulo, Pioneira, 1986.

WAHRLICH, B. S. Uma análise das teorias de organização. 3a. ed. rev., Rio de Janeiro, FGV, 1971.

WOODWARD, J. Industrial organization: theory and practice. Londres, Oxford Univ. Press, 1966.

ANEXO I:

Formas Organizacionais
para aumentar ou diminuir
o processamento de
informações

I - Formas organizacionais para diminuir o processamento de informações

Forma 1: Criação de Recursos de Folga:

Conceito: A resposta da organização, mais que aumentar a eficiência na utilização de recursos, é acrescentar a quantidade empregada, diminuindo os padrões de desempenho.

Efeitos no processamento de informação: Torna menos complexo o desempenho da tarefa, reduzindo as exceções e a sobrecarga na hierarquia e diminuindo a necessidade de processar informações.

Custos: Variam na mesma proporção em que, variando a incerteza, a organização vai destinando maiores recursos de folga.

Forma 2: Criação de Tarefas Autônomas:

Conceito: A organização divide a tarefa total em subtarefas transferindo para cada divisão o manejo de uma categoria de output e a maior parte dos recursos necessários para obter tal output.

Efeitos no processamento de informação: diminui a necessidade de processamento de informações porque:

(1)diminui a diversidade de QUIPUIS relacionados a um único conjunto de recursos, retirando a necessidade da complexa tarefa de divisão dos recursos, pela administração central;

(2)diminui a necessidade de coordenação do trabalho pela menor interdependência entre as áreas;

(3)transfere as decisões para os locais onde os fatos acontecem impedindo que haja sobrecarga na hierarquia;

Custos e Benefícios: Traz os seguintes custos que estão relacionados com a diminuição da especialização:

(1)perda de economias de escala;

(2)a maior quantidade de setores independentes exige maior número de especialistas e maior qualificação destes para tratar com assuntos específicos, aumentando os custos;

Traz também os seguintes benefícios:

(1)permite maior nível de influência do empregado sobre seu próprio trabalho;

(2)permite adaptação mais adequada às diferenças das divisões pelos sistemas e procedimentos.

Escolhas dentro desta forma organizacional: As formas de distribuir as tarefas entre áreas são várias, entre elas estão a divisão por produtos, funções, regiões e mercados.

Forma 3: Administração Ambiental:

Iremos desenvolver mais esta forma organizacional, dentro da seção relacionada à diminuição da necessidade de processar informações, por ela apresentar determinadas peculiaridades.

Todas as possíveis formas que já foram ou serão apresentadas implicam em reorganizações nos elementos de estrutura e processos e, portanto, dos aspectos internos. Esta forma acrescentada por Galbraith no seu segundo livro sobre o tema (1), refere-se principalmente a modificações da postura da organização no âmbito externo, ainda que possa trazer como consequência alterações internas. Por se tratar de mudar a estratégia, pensamos que essa alternativa devesse ser apresentada juntamente com a variável estratégia. Mantivemos, no entanto, nesta seção por respeito à organização do trabalho do autor.

Conceito: A organização está imersa num ambiente peculiar. Mas, segundo Galbraith, o ambiente não é algo indefinido, identificado com a natureza. Pelo fato de a

(1) GALBRAITH, J. Organization...

organização haver estabelecido o tipo de produto e os clientes a serem servidos, a tecnologia a ser aplicada e a localização física, ela entra em contato com grupos específicos de consumidores, fornecedores, competidores e órgãos reguladores. São esses os elementos relevantes do ambiente da empresa, de cujo relacionamento sairão os objetivos.

A organização pode, então, optar pela utilização de mecanismos para relacionar-se com os elementos do ambiente de tarefa para diminuir o nível de incerteza com que se depara. A decisão por um deles está pautada na escolha de uma combinação de autonomia e flexibilidade com compromissos.

Efeitos no processamento de informações e custos e benefícios: Existem duas formas de lidar com os grupos externos:

(1) Estratégias independentes, nas quais a organização procura reduzir a incerteza e a dependência usando próprios recursos ou engenhosidade, em períodos de moderados níveis de incerteza. Pode optar por uma das seguintes propostas:

(a) resposta competitiva: é a simples melhoria no desempenho das atividades da empresa.

(b) resposta de relações públicas: é o investimento na melhoria da imagem da organização através da mídia.

(c) resposta de voluntariado: é a iniciativa em campos ligados à responsabilidade social da empresa.

Estas três estratégias são utilizadas, segundo a ordem apresentada, para crescentes graus de imperfeição no mercado.

(2) Estratégias cooperativas, ou seja, que coordenam as ações de duas ou mais organizações para resolver os problemas conjuntamente, baseado na interdependência mútua. Pode implicar em uma das seguintes formas:

(a) cooperação implícita: quando não existe comunicação entre as empresas, mas os comportamentos são padronizados. Isto se dá em mercados onde há um pequeno número de competidores e em situações de baixa ou moderada mudança ou crescimento.

(b) contratação: negociação de acordo para a troca de recursos por determinado período de tempo. Há maior perda de autonomia: é mais caro que a estratégia anterior e exige maiores esforços administrativos, mas permite enfrentar maior incerteza e lidar com dependência externa.

(c) Cooptação: processo de absorção de novos elementos na liderança ou na estrutura de decisão de uma organização como meio de prevenir ameaças para sua estabilidade ou existência.

Com isto, no entanto, há uma perda de controle e privacidade. É usado quando a capacidade de prestação de apoio de qualquer espécie pelos elementos do ambiente é concentrada, mas a demanda é dispersa.

(d) coalizão: é a reunião das atividades entre duas ou mais empresas ou grupos para tratar determinado conjunto de problemas por determinado período de tempo. Os exemplos clássicos são os cartéis e as joint-ventures. Esta forma limita a ação de cada firma - que permanece com sua individualidade - mais que todas as outras. Só é utilizada quando a capacidade de prestação de apoio pelos elementos do ambiente é concentrada e a demanda é balanceada.

(e) manipulação estratégica: é a opção pela mudança dos elementos do ambiente de tarefa em busca da menor dependência, maior autonomia ou menor custo. Isto pode ser feito pela fusão ou pela alteração de qualquer elemento que define o domínio (tecnologia, cliente, produto, localização).

II - Formas organizacionais para aumentar o processamento de informações

Forma 1: Investimento em Sistemas de Informação Vertical:

Descrição das variáveis de decisão no campo dos sistemas de informação:

(1) Frequência das decisões (timing): Aqui se pode escolher entre um tempo maior ou menor entre uma decisão e outra: dicotomizou-se, para simplificar, entre periódico ou contínuo. Quanto maior a incerteza, maior necessidade de decisões existe entre os planos periódicos. Haverá diminuição da sobrecarga dos canais hierárquicos na medida em que houver menor tempo entre os planos. No entanto, maior quantidade de recursos será necessário para processar informações durante o planejamento.

(2) Tamanho da base de dados: Dicotomizado entre base local e global. A base de dados local para a tomada de decisão não permite o melhor aproveitamento dos recursos, uma vez que, mesmo optando-se por medidas otimizadoras para uma área, pode dar-se que são subotimizadoras para o todo.

(3)Formalização: Pode-se variar no grau em que se formaliza a coleta e a transmissão de informações. Um esforço maior neste sentido traz como efeito positivo a maior capacidade de processar informação (menos símbolos) com menos recursos.

Por outro lado, esta decisão pode enfrentar as seguintes restrições: há a necessidade de maior número de pessoas qualificadas; nem toda a informação pode ser formalizada por seu caráter qualitativo; não se pode enfrentar a incerteza que traz variáveis desconhecidas com valores desconhecidos com a maior formalização; não há garantia de melhor desempenho, uma vez que mais informação exige maior capacidade de analisá-la.

(4)Mecanismos de decisão: O aumento das informações disponíveis em menor espaço de tempo não garante uma tomada de decisão eficiente. Será preciso aumentar a capacidade de processar informação e selecionar o curso de ação alternativo (2).

Estão à disposição dos decisores os seguintes mecanismos, com custos crescentes:

- (a) a capacidade do próprio decisor;
- (b) o computador;
- (c) a decisão em grupo;

(d) a decisão do conjunto homem-computador,

(e) a decisão do conjunto grupo-computador

Galbraith reúne as variáveis e apresenta um protótipo dos possíveis sistemas de informação:

Forma 2: Criação de Relações Laterais:

(1)Contato direto entre gerentes que enfrentam o mesmo problema: É uma forma pela qual há melhor transmissão de informações, porque os dados são tomados na fonte. No entanto, uma série de condições são necessárias para que estes relacionamentos se dêem, tais como um sistema de remuneração adequado, gerentes com capacidade de relacionamento e normas e metas condizentes com o espírito de colaboração

(2)Papéis de ligação: Pelo aumento de relacionamentos entre departamentos pode-se criar um papel especial para isso. A pessoa assente nesse cargo realiza a integração, normalmente, entre dois departamentos funcionais dos níveis inferiores da empresa.

(3)Forças-tarefa: São grupos formados por pessoas de vários departamentos em caráter temporário para a resolução de problemas específicos interdisciplinares. A dedicação a

eles pode ser feita em caráter de meio-período ou integral. Sua utilidade é a de transferir os problemas dos níveis altos para os mais baixos.

(4)Equipes: Quando se dão problemas frequentes durante a execução de determinada subtarefa pode-se constituir um grupo. Tais grupos deverão existir em maior número e reunirem-se com maior frequência, quanto maior a incerteza defrontada.

(5)Papel integrativo: Quando ocorre na organização uma classe de decisões que assume especial importância e engloba fatores diversos e incertos o bastante para exigir do administrador geral uma grande quantidade de tempo, pode-se pensar na figura do integrador. Ele não supervisiona nenhum trabalho, mas dá assistência a quem executa as atividades buscando a coordenação com os interesses da organização. Um exemplo popular é o gerente de produto.

(6)Papéis de ligação gerencial: Implica na designação de um executivo como responsável por determinada tarefa, mas sem autoridade sobre quem a executa. Ele exerce a sua influência adquirindo o poder de aprovação no processo de decisão, entrando antecipadamente no processo de decisão e planejamento e/ou controlando o orçamento. Esta forma de design é aconselhada quando as circunstâncias únicas de

atividade exigem um corpo de conhecimento ainda inexistente na organização, e/ou quando há um desacordo ou incerteza quanto aos fins ou objetivos e não quanto aos meios.

(7) Organização matricial: A matriz é aconselhada quando uma organização sofre as exigências de utilização de recursos especializados, mas integrados de forma programada. O tamanho e a diversidade do trabalho determinam o nível no qual a relação matricial é estabelecida. Esta relação implica que determinado departamento ou pessoa sofrerá a avaliação do administrador do projeto e do próprio departamento.

ANEXO II

Modelo de comportamento
nas organizações

(4)habilidade: o que permite ou não que esforço esteja perfeitamente correlacionado com o desempenho.

(5)percepções de papel: ou seja, a maneira como o indivíduo define seu cargo.

(6)desempenho: é o resultado final de aplicação do esforço, a porção da ação individual relevante para a organização.

(7)recompensas extrínsecas: recompensas acrescentadas artificialmente para influenciar as escolhas do indivíduo quanto ao nível de esforço.

(8)nível de equidade esperado: expectativa de quanto se deve receber numa situação de troca.

(9)nível de desempenho esperado: nível de desempenho que o indivíduo espera obter numa atividade determinada.

(10)satisfação: Galbraith a define como

os sentimentos ou efeitos positivos ou negativos experimentados pelos comportamentos no trabalho e pelas recompensas (4).

(11)comportamento de pesquisa: processo cognitivo pelo qual o indivíduo modifica os elementos do conjunto de alternativas evocadas por causa da insatisfação com seus próprios resultados atuais ou esperados.

(12)conjunto de alternativas evocadas: são as possibilidades de ação surgidas na mente do indivíduo pela experiência acumulada e formada em função de sua história anterior em situações similares.

(13)estímulos e restrições ambientais: o conjunto de alternativas evocadas pode ser alterado pelo comportamento de pesquisa, mas também pelas restrições do ambiente.

Relações de Feedback

No modelo são vistas duas relações de retroalimentação que podem ser consideradas como fundamentais: o processo de insatisfação, levando a comportamentos de pesquisa, e o de satisfação, levando a reduzir a procura de outros comportamentos. O primeiro aumenta o conjunto evocado de alternativas e o segundo o diminui.

Além destas, há outras seis relações (as letras diante de cada relação estão anotadas nas linhas do modelo):

(a)desempenho-expectativa:

se os indivíduos são informados sobre o seu desempenho, as expectativas percebidas aproximar-se-ão da realidade por um período de tempo (5).

(b)desempenho-recompensa-instrumentalidade: o desempenho merece recompensa ou punições dos afetados pelo

(5) GALBRAITH, J. Organization... p.280.

comportamento, tanto do indivíduo quanto dos colegas. A experiência de como isto se dá na realidade influencia a instrumentalidade do indivíduo.

(c)desempenho-nível de equidade esperado: quanto melhor se desempenha uma atividade, mais se espera como recompensa. Se a instrumentalidade não é satisfeita, diminui a valência (o valor dado para a recompensa) e vice-versa (relação positiva).

(d)satisfação-nível de aspiração: as satisfações intrínsecas provêm da comparação entre o nível de desempenho esperado e o auferido. As pessoas adaptarão o nível de aspiração para criar uma situação onde tanto sucesso como fracasso serão possíveis. Nestes casos, a relação entre satisfação e nível de aspiração é positiva.

(e)satisfação-nível de equidade esperado: recompensas extrínsecas produzem satisfação quando elas alcançam o nível esperado de equidade. Quando aumenta a satisfação, aumenta o nível de equidade esperado.

(f)satisfação-valência: com a satisfação das necessidades de nível inferior alcançada (segundo a teoria da hierarquia de necessidades), menor valência vão adquirir os resultados que levam para essas satisfações e maior para aquelas atividades que levam para satisfação de alto nível. A satisfação das necessidades do maior nível (realização e estima) levam a maior valência dos resultados ligados a essas necessidades.

Galbraith sugere que recompensas intrínsecas estão relacionadas com satisfação de necessidades de alto nível e as extrínsecas, com as de nível inferior, mas também com as de nível superior se tais recompensas significarem algum reconhecimento pelo trabalho realizado.

ANEXO III:

**Comportamentos e sistemas
de recompensa**

I - Tipos de Comportamento

(a)União e permanência: necessário para que os empregados adiram às normas e permaneçam na empresa. Os custos de não se conseguir tal comportamento englobam novos gastos com recrutamento, seleção e treinamento bem como perda de produtividade e exigência de maior esforço administrativo.

(b)Comportamento confiável: é o comportamento exigido em trabalhos que fazem parte de uma cadeia de tarefas. É adequado para permitir a coordenação com o trabalho de outras pessoas e para seguir os padrões da empresa.

(c)Esforço acima dos níveis mínimos: exigido em atividades em que o empregado possui muita liberdade e em que o simples seguimento das regras não traz os resultados esperados.

(d)Comportamentos espontâneos e inovativos: para melhorar tanto a capacidade de antecipação aos problemas quanto a eficiência na sua resolução.

(e)Comportamentos cooperativos: necessário para a realização de tarefas em conjunto dentro das organizações.

Galbraith assinala que os comportamentos listados acima exigem dos seus atores, da letra (a) à (e):

- . crescentes níveis de liberdade de decisão;
- . maior capacidade adaptativa à incerteza e interdependência;
- . maior recepção de treinamento e salário.

II - Tipos de sistemas de recompensa

Há dois grandes grupos: recompensas intrínsecas e extrínsecas. As extrínsecas são acrescentadas a um comportamento para influenciar uma pessoa a escolhê-lo. As intrínsecas não são artificiais como as extrínsecas, porque são consequência natural de desempenhar o trabalho (1).

Extrínsecas

(a) Submissão às regras: é uma extensão do conceito de autoridade. A organização utiliza-se da expectativa dos empregados de terem seu comportamento determinado por outros para conseguir uma atuação adequada aos objetivos da organização.

São necessários os seguintes elementos para que atue eficazmente: estabelecimento de regras; que os subordinados aceitem a autoridade; que suspendam o juízo; e que, por fim, percebam legitimidade nas fontes de autoridade.

(b) Recompensas sistêmicas: são oferecidas com base na participação do indivíduo na organização e distribuídas para todos os membros, normalmente por tempo de serviço.

(1) GALBRAITH, J. Organization... p.253.

(c) Recompensas grupais: são oferecidas a todos os de uma unidade conforme o desempenho. É um meio-termo entre a sistêmica e a individual. Normalmente assumem a forma de recompensas monetárias.

(d) Recompensas individuais: baseadas no desempenho individual distintivo e podem ser dadas pela organização, pelo superior ou pelos próprios companheiros.

(e) Comportamento de liderança: o líder pode oferecer aos subordinados consideração, estruturação maior das atividades, além de influenciá-los por sua maior ou menor influência externa. A consideração é uma recompensa extrínseca de valência positiva. A grande iniciativa do líder em detrimento do subordinado é motivadora em situações de incerteza e para inexperientes. A influência do líder nos escalões superiores pode trazer satisfação para o subordinado por sugerir maior influência junto às fontes de compensação.

(f)Aceitação pelo grupo: pode servir como motivador ou não para o bom desempenho: depende da coesão do grupo e de como as normas levam a um desempenho adequado ou não aos interesses da empresa.


Intrínsecas

(g)Envolvimento com a tarefa: satisfação que advém do próprio desempenho da tarefa. Provém da constatação de que se possuem habilidades e que elas estão sendo utilizadas. Acresce a auto-estima.

(h)Identificação com os objetivos: advém da internalização dos objetivos da organização: alcançá-los traz satisfação ao indivíduo.

ANEXO IV :

Pesquisa exploratória



Uma pesquisa exploratória é realizada sempre que haja pouco conhecimento sedimentado sobre um tema, a fim de permitir a familiarização do pesquisador com o fenômeno ou conseguir maior compreensão sobre ele. A meta é a de permitir a formulação de um problema mais preciso de pesquisa ou de criar novas hipóteses.

Foi com intuito de travar contato com a realidade das escolas particulares de 1o. e 2o. graus que tomamos a iniciativa de realizar esta pesquisa exploratória. A carência de trabalhos sobre o tema e a escassez de tempo impossibilitaram-nos de levar a cabo uma pesquisa mais profunda e específica sobre o tema da dissertação, que é a implementação da missão através das opções sobre variáveis organizacionais.

De qualquer forma, acreditamos ser este esforço recompensado com as informações inéditas e com os subsídios que oferecerá para a dissertação, particularmente nos tópicos básicos referentes ao conhecimento das variáveis organizacionais destas instituições.

a. O Problema da Pesquisa

O objetivo desta pesquisa é responder à seguinte pergunta:

"Como se dão, na realidade das escolas particulares de 1o. e 2o. graus, os resultados das decisões relativas à estratégia, ao modo organizacional e à forma de integrar os indivíduos?"

Em outras palavras, desejamos conhecer como é uma escola particular de 1o. e 2o. graus não-técnica, quanto aos objetivos fixados e à maneira de fixá-los; estrutura, processos e mecanismos para melhorar o processamento de informação; o sistema de recompensa utilizado.

Junto a essa primeira questão acrescentamos outra que visa trazer informações sobre os elementos da escola: "Como se comportam os pais, os alunos e os professores na escola e com relação à escola, quanto aos objetivos educativos?"

Com esta pergunta desejamos obter um perfil dos grupos que atuam na organização e conseguir indicações sobre o seu comportamento.

A segunda pergunta será confrontada com as afirmações dos teóricos da escola como organização. A primeira, será utilizada para oferecer subsídios para a montagem do quadro

sobre as opções do designer relativamente às variáveis de design.

b. Fundamentação Teórica

A fundamentação teórica para esta pesquisa constitui-se na apresentada no capítulo I desta dissertação, particularmente a visão de Galbraith.

c. Escolha das Unidades a serem pesquisadas

Para a nossa pesquisa, o foco de interesse recaiu sobre as escolas particulares de 1o. e 2o. graus não-técnicas. Para obtermos dados exploratórios sobre este tipo de instituições recorreremos, segundo o intuito da nossa pesquisa, a uma amostra de seis escolas que correspondessem a alguns critérios pré-fixados e que já foram apresentados no capítulo II.

d. Procedimento e Instrumentos

A pesquisa exploratória, por sua própria natureza, exige uma abordagem ao objeto pesquisado da forma mais

aberta possível pela carência de informação mais específica que possa direcionar o trabalho do pesquisador. Por isso, optamos neste trabalho pelo contato com pessoas-chave de cada uma das organizações.

Como ficou dito no capítulo II, escolhemos entrar em contato com o diretor principal da entidade educativa, com um dos coordenadores, responsável por organizar o trabalho dos professores e com um orientador, responsável pelo acompanhamento dos alunos. O primeiro dar-nos-ia informações sobre a escola em termos gerais e o trabalho de gestão; o coordenador informar-nos-ia sobre as atividades coordenativas e o comportamento do grupo de professores; o orientador referir-nos-ia sobre a forma de acompanhar os alunos ao mesmo tempo que nos daria informações sobre o comportamento destes e de seus pais.

d.1. Obtenção dos dados

Para obter os dados decidimo-nos pela técnica da entrevista.

Recorre-se à entrevista quando não há fontes mais seguras para as informações desejadas ou quando se quiser completar dados extraídos de outras fontes (1).

(1) CERVO, A. L. e BERVIAN, P. A. Metodologia científica, 3a. edição, São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1983. p.158.

Em nosso caso, enfrentamos, como já dissemos, os problemas de falta de dados seguros e completos sobre escolas particulares de 1o. e 2o. graus. Além disso, necessitávamos confrontar as informações obtidas junta à bibliografia com a realidade nacional. Por esses dois motivos utilizamo-nos da pesquisa por entrevista.

Uma vantagem desta técnica é que permite a obtenção de informações extras das que se previam quando da confecção do questionário ou roteiro, o que é oportuno numa pesquisa exploratória.

Uma desvantagem é a possível falta de objetividade das informações prestadas pelo entrevistado. Para enfrentar este problema procuramos, em primeiro lugar, estabelecer tópicos da entrevista que não exigissem respostas muito precisas. Além disso, requeríamos as informações de forma específica e não geral. Por exemplo, para conhecermos as influências externas recebidas pela escola, solicitávamos não que o diretor apontasse quais seriam essas influências, mas sim quais os elementos externos à escola que deveriam ser levados em consideração na tomada de decisões (2).

(2) veja CERVO, A. L. e BERVIAN, P. A. Metodologia... p.159.

QUADRO I- Pessoas entrevistadas por Escola e Cargo.

CARGO → ESCOLA ↓	DIRETOR	COORDENADOR	ORIENTADOR
A	<ul style="list-style-type: none"> - cuida da area administrativa-pedagogica. - cerca de 66 anos. - professor de Portugues. - ha 29 anos no cargo. 	<ul style="list-style-type: none"> - coordenadora do 2o. grau - cerca de 35 anos. - professora de Portugues. - no cargo ha 1 ano. 	<ul style="list-style-type: none"> - orientadora do 1o. grau 2a. etapa. - cerca de 35 anos. - Pedagoga. - no cargo ha 10 anos.
B	<ul style="list-style-type: none"> - cuida da area administrativa-pedagogica. - cerca de 55 anos. - medico e professor. - ha 35 anos no cargo. 	<ul style="list-style-type: none"> - coordenadora do 2o. grau - cerca de 55 anos. - professora de Portugues - no cargo ha 2 anos. 	<ul style="list-style-type: none"> - orientadora do 2o. grau e 2a. etapa do 1o. grau. - cerca de 50 anos. - professora de Portugues. - no cargo ha 10 anos.
C	<ul style="list-style-type: none"> - cuida da area pedagogica. - cerca de 40 anos. - padre e professor. - ha 2 anos no cargo. 	<ul style="list-style-type: none"> - coordenador de 2o. grau - cerca de 28 anos. - professor de Historia. - no cargo ha 2 anos. 	<ul style="list-style-type: none"> - orientadora do 1o. grau. - cerca de 55 anos. - Pedagoga. - no cargo ha 5 anos.
D	<ul style="list-style-type: none"> - cuida da area administrativa-pedagogica. - cerca de 35 anos. - religioso, formado em Administracao Escolar. - ha 4 anos no cargo. 	<ul style="list-style-type: none"> - coordenador geral do Setor de Orientacao Pedagog. - cerca de 45 anos. - professor de Portugues. - no cargo ha 1 ano. 	<ul style="list-style-type: none"> - coordenador geral do Setor de Orientacao Educac. - cerca de 50 anos. - professor de Ingles e Pedago. - no cargo ha 3 anos.
E	<ul style="list-style-type: none"> - cuida da area administrativa. - cerca de 35 anos. - formado em Administracao de Empresas. - ha 5 anos no cargo. 	<ul style="list-style-type: none"> - coordenador de Historia. - cerca de 30 anos. - professor de Historia. - no cargo ha 5 anos. 	<ul style="list-style-type: none"> - o colegio nao possui um orientador propriamente dito. A funcao e exercida pelo coordenador de Historia que acumula as duas funcoes.
F	<ul style="list-style-type: none"> - cuida da area administrativa-pedagogica. - cerca de 40 anos. - Advogado. - ha 10 anos no cargo. 	<ul style="list-style-type: none"> - coordenadora do colegial - cerca de 50 anos. - professora de Geografia. - no cargo ha 15 anos. 	<ul style="list-style-type: none"> - coordenadora do setor de orientacao educac. - cerca de 40 anos. - professora de Matematica e Pedago. - no cargo ha 10 anos.

d.2. Procedimento

Para as entrevistas preparamos um roteiro para cada tipo de entrevistado. A fim de estar com o diretor de uma escola marcávamos um encontro por telefone. Nesta primeira conversa explicávamos os nossos objetivos. Em geral, tínhamos que voltar em outra ocasião para realizar a entrevista com mais calma. Nesse momento obtínhamos a autorização para falar com o orientador e o coordenador, o que era realizado em outro dia, mas individualmente com cada um.

As entrevistas com os diretores duraram em média 90 minutos e com os demais 60 minutos. Todas foram registradas pelo gravador em fita magnética. Logo depois eram transcritas, nos seus tópicos principais, a uma tabela comparativa.

d.3. Roteiros das entrevistas

Ficaram estabelecidos os roteiros para as entrevistas da forma como aparecem nas páginas finais deste anexo.

Apesar de possuírmos um roteiro, sentimos um pouco a dificuldade de segui-lo completamente pelo caráter dos tópicos, abertos e a exigir muitas vezes a opinião do

profissional. Isto, frequentemente, levava à fuga do roteiro

Como o objetivo da pesquisa era o de travar contato com a realidade das variáveis organizacionais, procuramos estabelecer um roteiro que tocassem todos os aspectos possíveis de serem conhecidos com exatidão pelos entrevistados sobre tais variáveis.

Sobre o ambiente estabelecemos os itens 2 a 6 no roteiro para diretores. O tópico mais geral foi o de número 6 pelo intuito em levantar outros pontos de atrito não conhecidos por nós.

Quanto ao tema dos objetivos, definimos os tópicos 7 a 10, 16 e 23 para os diretores, 6 para os orientadores e 6 para os coordenadores. Queríamos conhecer a missão formalmente estabelecida e o que é entendido por missão e saber se há um trabalho de definição e redefinição de objetivos organizacionais. Com as perguntas sobre a concepção acerca de educação e sobre algum tópico distintivo do estabelecimento procurávamos obter dados que corroborassem ou contradissem a definição formal da missão.

Sobre a estrutura formal da escola definimos os tópicos 12 e 15 para diretores, buscando as respostas que estabelecem as dificuldades de coordenação. Também os tópicos 2 para orientadores e 2 para coordenadores.

Acerca das relações informais das escolas pouco pôde ser obtido através das entrevistas, dado que exigiriam um trabalho mais profundo de análise. Pudemos sim conhecer a forma de comportamento dos alunos, pais e professores pela avaliação dos orientadores e coordenadores (tópicos 5 e 7 para orientadores e 3 e 7 para coordenadores).

O problema da motivação foi tocado quando perguntamos aos diretores sobre a forma de avaliar os professores e de recompensá-los (12, 17 e 24) e quando indagamos os coordenadores nos itens 5, 6, e 7.

O tema da real efetivação do que ficou dito sobre educação e o reflexo disso na coordenação ficou acessado pelos tópicos 24 para diretores, 4 e 6 para orientadores e 4 para coordenadores.

e. Limitações da Pesquisa

Como pesquisa exploratória que é, tem a clara limitação de restringir-se a um número pequeno de instituições, apesar do esforço por torná-las representativas.

Outro problema é o caráter subjetivo da pesquisa, que permite uma avaliação diferente dependendo do pesquisador, já que os dados não são mensuráveis.

Uma terceira dificuldade é a de não poder entrar na realidade das organizações, conhecendo-se como se dão de fato as interações organizacionais e o esforço pelo alcance dos objetivos propostos.

Todas essas limitações, no entanto, procuramos ultrapassá-las pelo caráter inédito das informações obtidas e utilizando-nos das medidas anteriormente anunciadas.

f. Resultados obtidos

Os resultados obtidos estão sumariados nas tabelas apresentadas no capítulo II; a sua análise encontra-se ao longo dos capítulos II e III.

Para podermos apresentá-los dessa forma tivemos que realizar um trabalho de síntese das respostas dos entrevistados.

Quanto às opiniões e avaliações, procuramos sumariá-las por grupos. Quanto às informações mais objetivas procuramos apresentá-las como nos foram relatadas. O tópico apoiado somente em nossa análise resumiu-se ao das relações entre mantenedora e escola e ao da forma como as escolas desenvolvem seu trabalho educativo.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETOR

1. Qual a sua formação? Há quantos anos trabalha na escola?
E como diretor?
2. Quais os elementos externos à escola que devem ser levados em conta na tomada de decisões? Aponte quais os tipos de decisões às quais estão ligados estes elementos do ambiente e qual o grau de influência. Sugestões: órgãos de classe, sindicatos, pais, mantenedora, etc.
3. Qual o relacionamento com outras escolas (tipo)? Há algum tipo de concorrência, cooperação; etc.?
4. Como são canalizadas as relações com os pais? Qual a frequência dos contatos pessoais? Como são realizados tais contatos? Quem os faz?
5. Há algum tipo de relacionamento com os elementos da vizinhança?
6. Quais as principais dificuldades encontradas pela escola relativamente ao ambiente externo?
7. Se a situação não é das melhores por que a escola ainda é mantida?
8. A escola possui alguma missão formalmente estabelecida, ou seja, uma definição da razão da existência da escola como organização?

9. A escola desenvolve algum tipo de planejamento a longo prazo? Se não, sentem a necessidade de desenvolver algum tipo que vise buscar apoio no ambiente externo?
10. O que distingue esta escola de outras semelhantes?
11. Qual a estrutura da escola? Poderia dar-me o organograma da escola explicando-me as responsabilidades de cada cargo?
12. Como é feita a contratação do pessoal, principalmente dos professores?
13. Que tipo de decisões você toma? Que informações precisa?
14. Como é realizada a coordenação das atividades na escola? O que é mais importante coordenar? São utilizados alguns mecanismos tais como: grupos, comitês, forças-tarefa, conselhos, computador, etc.?
15. Poder-se-ia pensar em não tomar medidas coordenativas? Por qual razão?
16. Quais foram as últimas mudanças de vulto ocorridas na escola? Qual a razão?
17. Qual a frequência da saída dos professores? Qual a razão?
18. Que benefícios são oferecidos aos professores além do salário mensal?

19. Poderia definir o que significa um bom professor na sua escola?
20. Que normas os professores devem seguir no desempenho de seu trabalho? Qual a margem de autonomia?
21. Quais os possíveis defeitos de um professor?
22. Qual a dedicação de tempo dos professores na escola?
23. O que a escola entende por educar alunos?
24. Como a escola procura desenvolver o relacionamento entre aluno e pessoal educador? Como é feito o acompanhamento do desempenho do aluno?
25. Além das aulas, há outras atividades de apoio ao estudo?
26. Para finalizar poderia fornecer mais umas informações:
 - nível de clientela (socio-econômico);
 - cursos existentes;
 - mensalidades.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADOR

1. Qual a sua formação e origem organizacional?
2. Qual a sua principal atribuição? O que precisa ser coordenado? Com quem você interage para desempenhar suas funções?
3. Qual a relação entre professor e aluno nesta escola? Como se faz o acompanhamento dos alunos? Como você vê o comportamento deles?
4. Quais são os aspectos mais relevantes a serem acompanhados nos alunos?
5. Como você entende que deva ser um bom professor?
6. Qual o esquema de trabalho dos professores nesta escola? Em que isto afeta o seu relacionamento com os demais membros da escola?
7. O que move os professores a permanecerem na profissão? E nesta escola?
8. Há algo na forma de educar que diferencie esta escola das demais?