

Robson Luiz de França

**CLIMA ORGANIZACIONAL ESCOLAR E A
INFLUÊNCIA NAS RELAÇÕES ENTRE
PROFESSORES E ADMINISTRADORES**

Uberlândia - MG
1997

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E ARTES
Programa de Mestrado em Educação Brasileira

37.11
757 e
125/1000

**CLIMA ORGANIZACIONAL ESCOLAR E A
INFLUÊNCIA NAS RELAÇÕES ENTRE
PROFESSORES E ADMINISTRADORES**

ROBSON LUIZ DE FRANÇA

DIRBI/UFU



1000175111

Uberlândia - MG

1997

ROBSON LUIZ DE FRANÇA

**CLIMA ORGANIZACIONAL ESCOLAR E A
INFLUÊNCIA NAS RELAÇÕES ENTRE
PROFESSORES E ADMINISTRADORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, desenvolvida sob orientação do Professor Dr. Fernando Marson.

UBERLÂNDIA - MG

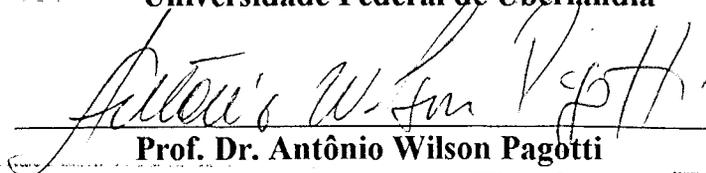
1997

COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

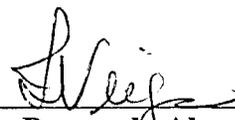
Prof. Dr. Fernando Marson - Orientador
Universidade Federal de Uberlândia



Prof. Dr. Fernando Marson - Orientador
Universidade Federal de Uberlândia



Prof. Dr. Antônio Wilson Pagotti
Universidade Federal de Uberlândia



Profa. Dra. Ilma Passos de Alencastro Veiga
Universidade de Brasília

Uberlândia, ____ / ____ / ____

DEDICO ESTE TRABALHO

A Deus, por tudo o que me tem dado, pela presença constante em minha vida, dando luz aos meus caminhos e sabedoria para fazer as escolhas certas.

Ao meu pai, pela educação, segurança e caráter, pela sabedoria que só os simples trazem e conservam consigo, ensinou-me o que a escola não ensina e permitiu, com sua vida de extremo labor e sacrifício, que eu empreendesse os primeiros passos nesta longa caminhada.

Ao meu filho Thiago, que não está mais aqui, porém, nunca o esquecerei;

Ao meu filho Victor, pelo carinho, inspiração e esperança de um futuro melhor.

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia pelo compartilhar de conhecimentos e experiências adquiridas em tantos anos de estudo e pesquisas.

Ao Prof. Dr. Fernando Marson, pelas orientações seguras e pela confiança depositada na construção deste estudo.

ÍNDICE

| | |
|---|------|
| ÍNDICE DE QUADROS..... | vii |
| ÍNDICE DE TABELAS..... | viii |
| SUMMARY..... | ix |
| RESUMO..... | xii |
| 1 - INTRODUÇÃO..... | 1 |
| 1.1 - Contexto, justificativa e delimitação do problema..... | 1 |
| 1.1.1 - Educação - Conteúdos e Significados..... | 1 |
| 1.2 - Formulação do Problema..... | 9 |
| 1.3 - Definição de Clima Organizacional..... | 13 |
| 2 - CLIMA ORGANIZACIONAL..... | 18 |
| 2.1 - Objetivos do Estudo..... | 18 |
| 2.2 - Pressupostos teóricos..... | 18 |
| 2.3 - Hipóteses do Trabalho..... | 19 |
| 2.4 - Definição de Termos..... | 19 |
| 2.5 - Descrição das oito dimensões de Halpin & Croft..... | 20 |
| 3 - REVISÃO DE LITERATURA..... | 22 |
| 3.1 - Comportamento Organizacional..... | 22 |
| 3.2 - A Escola como Organização..... | 31 |
| 3.3 - Clima Organizacional e a Demanda da Participação Popular..... | 36 |
| 3.4 - Tendências Administrativas Antecessoras aos Estudos sobre Clima Organizacional..... | 40 |
| 3.5 - Conceituação..... | 44 |
| 3.6 - Pesquisas sobre Clima Organizacional..... | 46 |
| 3.7 - Pesquisas sobre Clima Organizacional no Brasil..... | 50 |
| 3.8 - Pesquisas sobre Clima Organizacional em Escolas..... | 51 |
| 3.9 - Estudos sobre Clima Organizacional em Unidades de Ensino baseados na pesquisa de Halpin & Croft..... | 55 |
| 4 - OUTRAS PESQUISAS COM A APLICAÇÃO DO ‘ORGANIZATIONAL CLIMATE DESCRIPTION QUESTIONNAIRE’ - OCDQ..... | 63 |
| 4.1 - Pesquisas no Brasil com a aplicação do “Organizational Climate Description Questionnaire” - OCDQ..... | 66 |
| 5 - METODOLOGIA..... | 68 |
| 5.1 - Procedimentos Metodológicos..... | 68 |
| 5.1.1 - Caracterização do Estudo, População e Amostra..... | 68 |
| 5.2 - Universo da Pesquisa..... | 68 |
| 5.2.1 - População..... | 68 |
| 5.2.2 - Cálculo de médias e de desvio padrão das idades..... | 70 |
| 5.3 - Coleta de Dados..... | 71 |
| 5.3.1 - Descrição do Instrumento..... | 71 |
| 5.3.2 - Descrição da elaboração final do Instrumento..... | 71 |
| 5.4 - Testagem de Fidedignidade..... | 72 |
| 5.5 - Aplicação do Instrumento..... | 74 |

| | |
|---|-----|
| 6 - ANÁLISE DOS DADOS, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 75 |
| 7 - ANÁLISE DAS HIPÓTESES..... | 108 |
| 7.1 - Análise da Hipótese 01 | 108 |
| 7.2 - Análise da Hipótese 02 | 117 |
| 7.3 - Categorização do Clima Organizacional das 04 escolas da pesquisa..... | 128 |
| 8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 132 |
| 8.1 - Conclusões..... | 132 |
| 8.2 - Análise das Conclusões e Inferência Pessoal..... | 133 |
| 8.3 - Contribuição da Pesquisa..... | 141 |
| 8.4 - Limitações..... | 144 |
| 8.5 - Recomendações..... | 145 |
| 9 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 147 |
| 10 - ANEXOS..... | 159 |
| 1 - Instrumento utilizado para a coleta de dados..... | 160 |
| 2 - Caracterização da amostra dos sujeitos..... | 168 |
| 3 - Classificação do Clima Organizacional segundo Halpin & Croft..... | 169 |

ÍNDICE DOS QUADROS

| | | |
|--------------|---|-----|
| QUADRO I | Cálculo das médias e desvio padrão das idades dos sujeitos da amostra | 70 |
| QUADRO II | Valores de X^2 encontrados, quando da comparação entre os resultados obtidos por professores e administradores, de quatro Escolas diferentes, nas oito dimensões do Clima Organizacional. | 77 |
| QUADRO III - | Distribuição dos níveis predominantes de cada dimensão das 04 escolas pesquisadas, segundo a percepção dos sujeitos da amostra | 109 |
| QUADRO IV | Distribuição dos níveis predominantes em cada dimensão do Clima Organizacional, segundo a percepção dos professores e administradores | 114 |
| QUADRO V | Distribuição dos níveis predominantes em cada dimensão do Clima Organizacional, segundo a percepção dos professores | 115 |
| QUADRO VI | Distribuição dos níveis predominantes em cada dimensão do Clima Organizacional, segundo a percepção dos administradores | 116 |
| QUADRO VII | Classificação do Clima Organizacional de Halpin & Croft | 118 |
| QUADRO VIII | Comparação entre a classificação do Clima Organizacional aberto de Halpin & Croft e as percepções dos sujeitos da Escola A | 120 |
| QUADRO IX | Comparação entre a classificação do Clima Organizacional controlado de Halpin & Croft e as percepções dos sujeitos da Escola B | 122 |
| QUADRO X | Comparação entre a classificação do Clima Organizacional controlado de Halpin & Croft e as percepções dos sujeitos da Escola C | 124 |
| QUADRO XI | Comparação entre a classificação do Clima Organizacional familiar de Halpin & Croft e as percepções dos sujeitos da Escola C | 125 |
| QUADRO XII | Comparação entre a classificação do Clima Organizacional aberto de Halpin & Croft e as percepções dos sujeitos da Escola D | 127 |
| QUADRO XIII | Distribuição de frequência das 04 escolas da amostra de acordo com o tipo de clima predominante | 129 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | | |
|-------------|---|-----|
| TABELA I | Caracterização da amostra de docentes, sujeitos das quatro escolas da pesquisa | 70 |
| TABELA II | Coefficiente de fidedignidade das dimensões do Instrumento de Pesquisa | 73 |
| TABELA III | Distribuição das frequências das dimensões do Clima Organizacional da Escola A, segundo a percepção de seus professores e administradores | 77 |
| TABELA IV | Distribuição das frequências das dimensões do Clima Organizacional da Escola A, segundo a percepção de seus professores | 78 |
| TABELA V | Distribuição das frequências das dimensões do Clima Organizacional da Escola A, segundo a percepção de seus administradores | 78 |
| TABELA VI | Distribuição das frequências das dimensões do Clima Organizacional da Escola B, segundo a percepção de seus professores e administradores | 86 |
| TABELA VII | Distribuição das frequências das dimensões do Clima Organizacional da Escola B, segundo a percepção de seus professores | 86 |
| TABELA VIII | Distribuição das frequências das dimensões do Clima Organizacional da Escola B, segundo a percepção de seus administradores | 87 |
| TABELA IX | Distribuição das frequências das dimensões do Clima Organizacional da Escola C, segundo a percepção de seus professores e administradores | 93 |
| TABELA X | Distribuição das frequências das dimensões do Clima Organizacional da Escola C, segundo a percepção de seus professores | 94 |
| TABELA XI | Distribuição das frequências das dimensões do Clima Organizacional da Escola C, segundo a percepção de seus administradores | 94 |
| TABELA XII | Distribuição das frequências das dimensões do Clima Organizacional da Escola D, segundo a percepção de seus professores e administradores | 100 |
| TABELA XIII | Distribuição das frequências das dimensões do Clima Organizacional da Escola D, segundo a percepção de seus professores | 101 |
| TABELA XIV | Distribuição das frequências das dimensões do Clima Organizacional da Escola D, segundo a percepção de seus administradores | 101 |

SUMMARY

This work had the objective to characterize the organizational climate of the basic and intermediate teaching schools, as well as to make a comparison between teachers and administrative staff perceptions, from schools of Uberlândia, in the state of Minas Gerais related to the organizational climate.

It comprised four schools, from the 40th Teaching Regional Superintendence of the referred state. The sample total was composed of 155 teachers and administrative staff.

We used in the research the "**Descriptive Questionnaire of the Organizational Climate**" as an instrument which is from Halpin & Croft (1963), translated and adapted to the sample, by the author of this study.

Teachers perception about their schools organizational climate, was analised through the eight dimensions specified by Halpin & Croft: **disengagement, impediment, spirit, familiarity, strangement, emphasis on production, impulse and consideration.**

Parallely we tried to define the organizational climate from those schools which was noticed by the teachers, according to the six categories defined by Halpin & Croft (1963): **opened, autonomous, controlled, familiar, fathering and closed.**

Teachers perception determination about school climate related to the eight dimensions, was accomplished, by the use of descriptive and analitical statistics through distribution of relative, absolute frequency as well as the percentual frequency.

The results indicated that the way of seeing of teachers and administrative staff of school A difers in two dimensions: impulse and consideration. In school B it difers in the eight dimensions. In school C, in the eight dimensions and in school D, in two dimensions, that are **disengagement and familiarity.**

The differences of perception of teachers and administrative staff related to those dimensions, permitted the classification of three types of climate: schools A and D, opened climate, schools B and C, controlled climate and, school C, according to the administrative staff perception, familiar climate.

The teachers and administrative staff from schools A and D characterized the climate as being opened since in six and seven dimensions respectively, there is a coincidence with the classifying levels of Halpin & Croft (1963), in the categories which define that climate.

In school B the teachers and administrative staff characterized the climate as controlled, since in seven dimensions it coincides with the classifying levels of Halpin & Croft (1963), in the dimensions which define that climate.

In school C, the climate was characterized as being controlled for teachers and administrative staff, when analysed together in the sample and, for the teachers separated from the sample, since in six and five dimensions it coincides with the classified levels by Halpin & Croft (1963); however, when the administrative staff was separated in the sample, they perceived the climate as being familiar, since in eight dimensions it coincides with those from Halpin & Croft (1963).

These conclusions lead to some recommendations among which we give evidence to the need of more study and research about the organizational climate in Brazilian schools, and the awareness of all teachers of the importance of these studies, besides emphasizing the necessity of the improvement of relationship between administrative staff and teachers.

Another important aspect our work tried to show was the necessity of school administrative staff proper formation, which should improve their interpersonal relations and prepare themselves to have a higher involvement with the pedagogic questions and with school social questions.

Referring to the organizations as a whole, the study suggests interaction improvement between directors and teachers, as well as the establishment of functional

routines for the teaching work, giving emphasis not on the unnecessary bureaucratic activities, but on the actions turned precisely to the teaching/learning process, thus influencing improvement of Environment and Services.

That being so, it seems relevant to facilitate the participation of the teacher in the total process of educational decision making, since more than to simply execute the predetermined pedagogical actions, the teacher should perceive him/herself as being an active and acting element on all process moments.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo caracterizar o clima organizacional de escolas de Ensino Fundamental e Médio, bem como o de comparar as percepções de professores e administradores das respectivas escolas de Uberlândia, Minas Gerais a respeito do mesmo.

O trabalho abrangeu 04 escolas, pertencentes à 40a. Superintendência Regional de Ensino do referido Estado. O total da amostra foi composto de 155 professores e administradores.

Na pesquisa, utilizamos o instrumento "Questionário Descritivo do Clima Organizacional", de Halpin & Croft (1963), pesquisadores americanos, traduzido e adaptado à amostra pelo autor deste estudo.

A percepção dos professores sobre o clima organizacional de suas escolas foi analisada através das oito dimensões, especificadas por Halpin & Croft: desengajamento, impedimento, espírito, familiaridade, alheamento, ênfase na produção, impulso e consideração.

Paralelamente, procuramos definir o clima organizacional dessas escolas, percebido pelos professores, segundo as seis categorias definidas por Halpin & Croft (1963): aberto, autônomo, controlado, familiar, paternal e fechado.

A determinação da percepção dos professores quanto ao clima das escolas, em relação às oito dimensões, foi realizada, utilizando-se cálculos estatísticos descritivos e analíticos, através de distribuição de frequência relativa e absoluta e de percentuais.

Os resultados indicaram que o modo de ver dos professores e administradores da Escola A difere em duas dimensões: impulso e consideração. Na Escola B, difere nas oito dimensões. Na Escola C, difere nas oito dimensões e na Escola D, difere em duas dimensões, desengajamento e familiaridade.

As diferenças de percepção dos professores e administradores em relação a essas dimensões, permitiram a classificação de três tipos de clima: Escola A e D, clima aberto; Escola B e C, clima controlado e, na Escola C, segundo a percepção dos administradores, clima familiar.

Os professores e os administradores das Escolas A e D, caracterizaram o clima como aberto, visto que em seis e sete dimensões, respectivamente, coincide com os níveis de classificação de Halpin & Croft (1963), nas categorias que definem esse clima.

Na Escola B, os professores e administradores caracterizaram o clima como controlado, visto que, em sete dimensões, coincide com os níveis de classificação de Halpin & Croft (1963), nas dimensões que definem esse clima.

Na Escola C, o clima foi caracterizado como controlado para os professores e administradores, quando analisados juntos na amostra e, para os professores separados da amostra, tendo em vista que, em seis e cinco dimensões coincide com os níveis classificados por Halpin & Croft (1963), porém, quando foram separados, na amostra, os administradores, estes perceberam o clima como familiar, visto que em oito dimensões coincide com as de Halpin & Croft (1963).

Essas conclusões encaminham algumas recomendações dentre as quais destacamos a necessidade de mais estudos e pesquisas sobre o clima organizacional nas escolas brasileiras e a conscientização por parte de todos os educadores da importância destes estudo, além de enfatizarmos a necessidade da melhoria das relações entre os administradores e com os professores.

Outro aspecto relevante que nosso trabalho tentou mostrar foi a necessidade de formação adequada dos administradores escolares, aperfeiçoando-se em relações interpessoais e preparando-se para maior envolvimento com as questões pedagógicas e com as questões sociais da escola.

Quanto às organizações como um todo, o estudo sugere aperfeiçoamento da interação entre diretor e professores, bem como o estabelecimento de rotinas

funcionais de trabalho docente, enfatizando-se, mais do que atividades burocráticas desnecessárias, aquelas ações voltadas precisamente ao processo ensino aprendizagem, influenciando melhoria de Ambiente e Serviços.

Neste sentido, parece relevante que viabiliza a participação dos professores em todo o processo de tomada de decisões educacionais, uma vez que, mais do que simples executar de ações pedagógicas pré-definidas, deve perceber-se como elemento ativo e atuante em todos os momentos do processo.

“Desconfiei do mais trivial na aparência singelo e examinei, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceitei o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar”.

1. INTRODUÇÃO

1.1 - Contexto, Justificativa e Delimitação do Problema

1.1.1 - Educação - Conteúdos e significados

Pensar em Educação, neste momento, é repensar a atuação dos educadores quanto às questões cruciais da democratização do saber, das oportunidades educacionais, enfocando o acesso e a permanência do aluno na Escola, a gestão e os resultados da Educação, bem como a democratização interna da Escola e da política educacional.

Cabe perguntar:

São os professores e os administradores educadores?

Eles conhecem as implicações, as contradições e as responsabilidades que decorrem de suas funções?

Têm os professores e os administradores consciência da relevância político-pedagógica de sua prática?

No limiar do Século XXI, não se pode entender e conviver com o processo de produção de miséria e marginalidade que exclui a possibilidade de acesso aos direitos e deveres individuais e sociais, reconhecidos legalmente no texto constitucional brasileiro.

Nos primórdios do movimento iluminista, surgiu a consciência da necessidade de educar o povo. Por que ainda hoje somos incapazes de atender a esse

princípio fundamental? Será por que a Educação suscita a necessidade de mais Educação? Será porque a Educação pode assumir um caráter crítico e reflexivo?

Talvez seja este o momento de indagar sobre os cursos de Pedagogia e as diferentes Licenciaturas, sobre as relevantes funções sociais e políticas das Universidades e sobre as finalidades da Educação para o ser humano e para a sociedade.

A História da Educação no Brasil tem correspondido ao enfoque ideológico difundido pelas elites detentoras do poder econômico, intelectual e político, consagrando as formas mais diversas de subordinação e dominação. Antes, a colonização, a escravidão ; depois, o processo de industrialização consolidou a segregação de índios, negros, pobres e “ incultos” , num círculo vicioso e viciado de abandono, preconceitos e desprezo social. Atualmente, com o agravamento da crise econômica, com a progressão geométrica dos níveis de pobreza, fome, doenças, as formas de dominação política e econômica estão sendo internacionalmente questionadas.

“A filosofia que orienta a ação educativa da escola será sempre o ponto relevante que intenciona todas as ações porque somente a escola que tem sua filosofia bem definida, expressa em termos claros e objetivos, possuindo linhas indicadoras para ação, desde a mais simples atitude educativa à escolha de programas e métodos de ação, até o sistema de avaliação para realizar uma educação consciente, comprometida com o crescimento e desenvolvimento do educando, da escola e da comunidade mais ampla, conhecendo e avaliando de modo direto o significado, o sentido, os defeitos do trabalho realizado e também a qualidade dos resultados alcançados.” (Lorenzoni, 1992, p. 6)

Os debates atuais sobre escola e Educação têm desvelado sua construção teórica e prática.

A Educação, por um lado, se consolida por soluções integracionistas, normativas e mecânicas, reproduzindo e garantindo a tradição e a ética, caracterizando um modelo funcionalista e, de forma alternativa, propondo a possibilidade de leitura e interpretação crítica, criativa e autocrítica, enfatizando a consciência e a responsabilidade nos conflitos inerentes às relações educacionais e sociais mais amplas, buscando transformação e melhoria social.

Qual a opção preferencial da Escola?

Que forças e interesses se manifestam no seu interior?

Como se dão as relações sociais?

O que pensam professores, alunos, pais e funcionários sobre escola e Educação?

É a escola uma organização aberta ou fechada ao ambiente externo?

Essas e outras questões poderiam ser feitas e examinadas, e não se esgotariam as idéias para explicar os fenômenos da Educação.

A evolução tecnológica e científica dos últimos anos e a conseqüente renovação dos valores sociais vêm impondo diferentes aspectos à estrutura da sociedade contemporânea, exigindo novas estratégias de ação em todas as áreas de desempenho humano.

É possível que as incoerências entre os elementos culturais das várias épocas sociais gerem problemas de relacionamento entre as pessoas e os grupos. Também é provável que cada segmento da sociedade mude sua forma de agir, segundo um ritmo próprio e com procedimentos específicos, determinando diretrizes de ação aos

seus membros. Se estas considerações são aceitáveis, pode-se afirmar que as ações humanas encontram, nas organizações, instrumentos poderosos, capazes de mobilizar os recursos e as energias dos indivíduos para atingir seus objetivos organizacionais e corresponder às expectativas de seus participantes. Daí considerar-se que a maneira de agir dos indivíduos nas organizações constitui um dado importante em administração, e o conjunto das atitudes individuais influencia o clima organizacional.

No que se refere ao clima organizacional, parece que se deve explicitar a exteriorização do comportamento formal dos indivíduos nas organizações. Este é caracterizado através de papéis e funções que, por sua vez, são determinados por normas regulamentares inspiradas nos valores sociais e culturais vigentes. Papéis, normas e valores influenciam o clima organizacional de qualquer organização, seja empresa industrial, militar, hospitalar, religiosa ou educacional. Assim sendo, num mesmo sistema social, as organizações divergem no tocante ao ambiente interno e na exteriorização dos comportamentos dos seus membros.

Acreditando-se que as organizações são diferentes, pode-se afirmar que as instituições de ensino desenvolvem funções e atividades semelhantes, ditadas pela política educacional do país, porém criam climas organizacionais diferentes, isso porque o processo educacional é dinâmico e envolve, naturalmente, diferentes grupos humanos que interagem e influenciam a estrutura funcional das instituições de ensino.

Entende-se, pois, que cada instituição de ensino cria e mantém um clima organizacional característico de acordo com sua cultura e historicidade e, com base nestes elementos, define tarefas e funções específicas para cada elemento participante da

organização, essas definições podem dar caráter positivo ou não às relações estabelecidas no interior das organizações.

Embora professores e administradores de Educação exerçam funções semelhantes dentro da organização, percebem e interpretam os inúmeros aspectos que identificam o ambiente, a atmosfera social ou o clima organizacional da instituição em que trabalham, de acordo com suas individualidades.

Na verdade, o conhecimento dos fatores condicionantes do clima organizacional de uma instituição de ensino parece representar assunto de interesse administrativo. Os docentes em função administrativa podem observar as verbalizações das percepções dos professores sobre o ambiente da unidade de ensino, a fim de verificar se simplesmente o descrevem ou se manifestam tendências afetivas. Esta observação estende-se ainda sobre as divergências apresentadas pelo grupo de administradores e pelo grupo de professores. Estudos sobre organizações têm evidenciado que a eficiência administrativa depende, entre outros fatores, de que se procure minimizar as incompatibilidades entre as percepções do grupo comando (chefia) e o grupo executor (Katz & Kahn, 1976; Kast & Rosenzweig, 1980), buscando, portanto, facilitar e promover relações humanas favoráveis à consecução dos objetivos.

Crê-se também que, no ambiente social de uma instituição educacional, os contatos humanos são variados e imponderáveis, influenciados pelos valores, experiências e aspirações individuais de cada membro, podendo levar a diferentes percepções, as quais por sua vez levam a criações mentais variadas, que direcionam o comportamento da organização. Assim, cada pessoa na organização se revela diferente no seu modo de perceber, assumir e desempenhar papéis. (Katz & Kahn, 1976).

Para os propósitos deste estudo, acredita-se que os administradores dêem estar atentos aos seguintes fatores inerentes ao conceito de organização: produção, pessoal e hierarquia. Numa instituição de ensino, o pessoal parece ser o fator mais importante, pois poderá influenciar favoravelmente ou não na criação ou manutenção do clima organizacional da escola. (Blake & Mouton, 1972)

Muitos estudiosos da organização escolar no Brasil, têm procurado, nos últimos 50 anos, obter conhecimentos e analisar a questão do Clima Organizacional dentro da escola e suas conseqüências na relação entre os membros participantes do contexto escolar.

Há, de forma crescente, preocupação pela ênfase à motivação do indivíduo no sentido de ser alcançado o objetivo da organização, estabelecendo uma correlação entre moral do grupo e produtividade, constituindo-se, portanto, como preocupação básica da Escola das Relações Humanas, como analisaram os estudos de Elton Mayo, Kurt Lewin e Mary Follet.

O homem, nos estudos dos autores acima, marcou sua existência por associações organizacionais, podendo ser visto como parte de um todo organizacional, onde executa tarefas, participa; altera e é alterado pelo seu contexto, e da atuação adequada da organização é que podem resultar os objetivos alcançados.

Assim, o homem pode ser visto como parte de um todo organizacional, executa tarefas, participa, altera e é alterado pelo seu contexto e da atuação adequada da organização é que pode resultar em objetivos alcançados.

Da mesma maneira, acredita-se que cada segmento da sociedade altera a maneira de agir de seus componentes, fato que pode determinar as ações de seus membros.

A organização constitui-se, pois, num meio em que os indivíduos satisfazem suas expectativas e alcançam os objetivos institucionais.

Essa maneira de agir dos indivíduos é importante e imprescindível para a organização. Se é aceitável tal colocação, podemos afirmar que tanto a organização como os indivíduos que dela participam só podem alcançar seus objetivos se houver uma busca de certo “grau de coerência entre as duas partes”.

Esta busca de coerência leva-nos a perceber que há diferença de percepções, dentro da organização, entre os dirigentes e os dirigidos. Essa diferença de percepção pode trazer grandes dificuldades para os dois grupos: de um lado, os dirigentes, que são vistos como representantes da organização; de outro, os dirigidos, que quando sentem seus objetivos não compreendidos pela organização, podem, consciente ou inconscientemente, contraporem-se ou resistirem a medidas adotadas pela organização.

Desta forma, o administrador é pessoa de grande importância na definição do Clima Organizacional, pois cada uma de suas atitudes e decisões poderá afetar o “ambiente psicológico” da organização.

As relações humanas dentro da escola constituem fator de ênfase para a motivação do indivíduo, no sentido de procurar alcançar os objetivos da organização e, especificamente, do próprio indivíduo.

Afirmou-se anteriormente que apesar de as instituições de ensino serem norteadas por políticas educacionais determinadas pelo poder central de uma nação, podem apresentar-se com clima organizacional diferente (Souza, 1978), embora desenvolvendo atividades semelhantes. Por isso mesmo, considera-se importante o conhecimento do clima organizacional em instituições de ensino, através da análise das percepções de seus docentes. Acredita-se que este tipo de estudo poderá contribuir para aumentar a eficácia do ensino.

Considera-se que um estudo sobre o clima organizacional em instituição de ensino poderá ser relevante para os destinos da educação ministrada, tornando-a mais eficiente, mesmo por que o rendimento escolar parece depender mais do tipo de clima da instituição do que de fatores físicos, embora a deficiência destes possa influenciar negativamente no desempenho do grupo.

Sperb (1978), verificou que o rendimento escolar, depende muito mais de Clima Organizacional do que de fatores físicos em geral, tais como instalações e material didático.

Halpin (1967), confirma que o Clima Organizacional influencia de forma positiva ou negativa, também, a aprendizagem em sala de aula, ou seja, influência o processo de aprendizagem e o processo comportamental dos alunos. Da mesma maneira, é o professor afetado pelo Clima Organizacional e é o próprio professor que determina o clima na sala de aula.

A escola possui uma cultura própria e clima próprio que é o somatório das percepções (forma como os membros que atuam na comunidade escolar “vêem” e sentem o ambiente da escola) e dos conceitos que as pessoas partilham com relação ao local em que trabalham (Picada, 1986).

Halpin, 1971, nota que *“quando se muda de uma escola para outra, verifica-se que cada uma possui “personalidade própria”.*

E continua dizendo que *“essa personalidade é o clima organizacional da escola”.*

Da mesma maneira, Blake & Mouton, 1972, afirmaram que o pessoal (professores e funcionários) é o fator mais importante na escola, pois pode influenciar favoravelmente ou não na criação e manutenção do Clima Organizacional da escola.

É, então, sob esta visão, que se pode enquadrar o conceito de Clima Organizacional, variável principal investigada em nosso estudo.

1.2 - Formulação do Problema

Observa-se que, apesar de as unidades escolares pertencerem a um mesmo contexto social e desempenharem funções determinadas pela política educacional do País, e, mais particularmente, da Região, num certo momento cultural, apresentam ambiente interno e comportamento distintos em virtude de determinadas características

específicas, visto que o processo educacional envolve grupos e comportamentos diferenciados, que influem na estrutura e no funcionamento da organização.

Desta forma, para alcançar seus objetivos, cada escola mantém um clima organizacional próprio, em que as tarefas atribuídas a cada um dos seus componentes, desde o diretor, professores e demais funcionários, se desenvolvem com maior ou menor eficácia, em função de procedimentos adotados.

Assim, cada escola possui características peculiares, determinadas pelos indivíduos que a compõem.

Assume-se que a sociedade possui uma ordem particular de preferências e prioridades e que age de acordo com esta ordem. Nas ciências sociais isto é chamado “utilidade social” ou “função do bem-estar social” (Cunha, 1977) que, se fosse conhecida, poderia ser utilizada pelo administrador para obter o melhor estado do mundo, sujeito, apenas, a restrições temporais refletidas pela tecnologia e pelos recursos disponíveis (Levin, 1974). No entanto, sendo a sociedade composta por um conjunto de pessoas, é natural que suas preferências e prioridades variem, o que gera enormes problemas de agregação dessas preferências, pois é virtualmente impossível lidar-se com objetivos em termos de pessoas, individualmente.

Para superar isto, é possível classificar os indivíduos com preferências similares em grupos sociais (Davidoff e Reiner, 1982). Esta é uma forma de obter esta agregação. Porém, mesmo os indivíduos estando classificados em grupos sociais: pais, empresários, contribuintes, cada qual com sua ordem de preferências e prioridades, é natural a existência de conflitos entre eles.

A sociedade, sendo caracterizada politicamente, por este conjunto de grupos com interesses conflitantes, precisa conciliar estes conflitos, por meio de processo político, a fim de que seja levantado um conjunto de demandas sociais ao sistema educacional.

Levin (1974) afirma que a produção dos serviços educacionais parece ter lugar em um clima organizacional que contradiz quase que totalmente o conceito de que as escolas são unidades que maximizam objetivos.

Realmente, parece que a produção dos serviços educacionais tem lugar em um clima organizacional que contradiz, quase que totalmente, o conceito de que as intuições educacionais são unidades que maximizam um conjunto de objetivos, face a um conjunto de restrições, traduzidas estas por um orçamento, não importando a magnitude de uns e de outros. Tal situação gera impasses entre os indivíduos que fazem parte das intuições escolares, prejudicando suas relações e criando clima desfavorável entre o grupo, alterando seu comportamento na organização escolar.

Esses indivíduos podem estabelecer relações próprias com seus grupos, influenciando na estrutura e no funcionamento da organização.

Compreendemos que o ensino é uma atividade eminentemente interpessoal, portanto, é preciso que a escola não cuide apenas do que se possa entender como desenvolvimento individual, mesmo porque nenhum desenvolvimento individual pode ter sentido sem que uma integração social nele se considere. Se é certo que só se aprende aquilo que se pratica, será preciso que cada escola se constitua como um núcleo de satisfatórias relações sociais quanto a seus efeitos nas atitudes, aspirações, formas de viver e conviver dos membros que dela participam.

Este trabalho ganha importância, quando aborda questões de relacionamento interpessoal e busca apontar a necessidade de se promover ambiente organizacional nas escolas que favoreçam à democratização das relações e também tenta apontar diretrizes que viabilizam os caminhos que possam ajudar administradores a transcenderem a sua área de atuação para além da sala da “diretoria”, aproximando-os da realidade da sala de aula, do professor, do pátio da escola, enfim, da comunidade.

Acreditamos que o que mais deveria evidenciar nas relações internas dos membros da comunidade escolar são as transparências de propósitos, valorização do ser humano em detrimento da produção, valorização daqueles que são contrários às idéias dos administradores, compreendendo que são elementos de grande importância para a instituição e estimular e promover a participação da comunidade escolar nos processos de tomada de decisões da escola.

Isto posto e baseando-nos em resultados de outros estudos e pesquisas sobre a necessidade de identificar o clima organizacional em escolas, nosso estudo pretendeu abordar o tema **“o clima organizacional nas escolas”**, verificando se há diferença de percepção entre professores e administradores de escolas de Ensino Fundamental e Médio, e procurar classificar o clima das respectivas escolas de acordo com a pesquisa de Halpin & Croft (1963).

A escolha da Pesquisa de Halpin & Croft, deveu-se ao fato de que, foram os pioneiros a pesquisar sobre a influência do clima organizacional em escolas, o assunto passou então a merecer a atenção por parte de muitos pesquisadores e educadores em várias épocas, além do que, este tema, apesar do tempo em que a pesquisa se realizou, ela não perdeu a sua importância, sendo um assunto de extrema relevância,

principalmente em um momento de grandes mudanças, que prevalece a valorização do indivíduo em detrimento da ênfase na produção (Franco, 1992, Paro, 1988).

Tendo em vista o fato que, os pesquisadores americanos foram os pioneiros em estudar o clima organizacional em escolas, optamos por usar também o mesmo instrumento "OCDQ" (Organizational Climate Description Questionnaire), utilizado por Halpin & Croft (1963).

Compreendemos que a identificação do clima de 04 escolas públicas de Uberlândia, em detrimento de outros estudos já realizados sobre o tema, porém em outras cidades e em outros estados, naturalmente com realidades bem diversas das nossas em Minas Gerais e mais especificamente em Uberlândia, poderá contribuir de forma significativa para as Administrações dessas escolas e também para outras instituições de ensino do nosso Município.

Acreditamos que este estudo poderá também resultar em estímulos para a Superintendência Regional de Ensino e a Secretaria Municipal de Uberlândia procurar capacitar seus administradores de unidades de ensino nas questões relativas à administração escolar e buscar aperfeiçoamento nas relações internas da escola, promovendo clima satisfatório de trabalho.

1.3 - Definição do Clima Organizacional

O surgimento do conceito de "Clima Organizacional" abre uma nova dimensão na busca de explicações para o desempenho humano nas organizações, a partir da constatação por parte de diferentes pesquisadores do assunto, de relações existentes

entre o clima e outros aspectos significativos da vida das organizações tais como motivação, produtividade, satisfação no trabalho, desempenho, moral, etc. (Wellausen, 1986).

O estudo do Clima Organizacional, definido a partir de seus conceitos de *“fenômeno resultante dos elementos da cultura”* (Souza, 1983) ou *“forma constante pela qual as pessoas, à luz das suas próprias características, experiências e expectativas, percebem e reagem às características organizacionais”* (Tagiuri, p. 109) ou ainda como *“variável mais maleável e que pode servir como instrumento administrativo efetivo para integrar a motivação individual com os objetivos e tarefas da organização”* (Kolb, 1978) ou ainda como *“conjunto de valores ou atitudes que afetam o relacionamento das pessoas”* (Bennis, 1972), é visto também, como afirma Picada, 1986 como uma *“variável potencialmente importante a ser estudada por todos quantos se interessam pela busca de explicações para o desempenho humano nas organizações”*.

Nenell, (1978), definiu Clima Organizacional como: *“consciente no sistema afetivo total de um grupo humano ou organização que inclui sentimentos e atitudes para o sistema, subsistemas e suprasistemas e outros sistemas de pessoas, tarefas, procedimentos e conceptualizações.*

Forehand & Gilmer, (1964), conceituaram clima organizacional como *“um conjunto de características que descrevem uma organização, distinguindo-a das demais, mantendo-se relativamente permanente e influenciando o comportamento de seus participantes.”*

Desta forma, o termo “clima organizacional” refere-se, especificamente, aos fatores situacionais do ambiente organizacional, ou seja, aqueles aspectos do “clima” que levam a provocação de diferentes espécies de motivação.

Bennis (1972), assim se expressa *“para mim, clima significa um conjunto de valores ou atitudes que afetam a maneira pela qual as pessoas se relacionam uma com as outras, tais como sinceridade, padrões de autoridade, relações sociais, etc.”*

Essa proposição passou a referir-se como modelo conceptual baseado como Trípole Berniana, que é formada por três elementos componentes da cultura: os preceitos, que compreendem entre outros aspectos organizacionais, os regulamentos, as políticas administrativas, a forma como se exerce o poder, os costumes sociais, os estilos de gerência, o conjunto de instrumentos e processos utilizados para o desenvolvimento do trabalho organizacional, levando em conta a divisão de tarefas, a estrutura de funções, a rede de comunicação, as metodologias de serviço, etc.; o caráter, que compreende o conjunto de características dos membros da organização, tais como: alegria, depressão, agressividade, medo, entusiasmo, carinho, apatia, etc. Esses três conjuntos de elementos são interdependentes e, a forma como se dá essa interdependência e como ela é percebida pelas pessoas, determina o clima organizacional.

Wiggins (1975), conceituou o clima organizacional como *“clima organizacional é o estado da organização que resulta da interação que ocorre entre os membros da organização à medida que cumprem os papéis que lhes forem atribuídos, enquanto satisfazem suas necessidades individuais.”*

O estudo de Clima Organizacional tornou-se relevante para as organizações escolares a partir de estudos realizados por Halpin & Croft em 1963, considerados os pioneiros a estudarem e medirem o clima organizacional nessas organizações.

A partir desses conceitos, vemos que conhecer o Clima Organizacional de escolas públicas de Uberlândia, tanto na percepção de professores, quanto na percepção de administradores, para nós, é fator que merece grande atenção e que, com esse estudo, pode-se contribuir para aperfeiçoar o desempenho da organização.

Este tema despertou-nos a atenção devido ao fato de, por vários anos, atuarmos à frente de cargos de administração escolar, e também como docente, o que, nos permitiu observações referentes às percepções no modo de entender o clima da escola, ou seja, o ângulo dos administradores e o ângulo dos professores. Baseados em estudos do Clima Organizacional Escolar, para nós, ficaram claras essas percepções diferentes de cada grupo. Daí a origem do nosso interesse em definir o nosso propósito como sendo o de caracterizar o Clima Organizacional de escolas estaduais e municipais de Ensino Fundamental e Médio de Uberlândia, Minas Gerais, na percepção de professores e administradores.

A escolha de escolas públicas de Uberlândia deu-se por três fatores relevantes:

Fator 1 - Uberlândia sedia uma Superintendência de Ensino, que concentra grande quantidade de informações sobre as escolas de sua jurisdição;

Fator 2 - Em Uberlândia, em nível de Pós - Graduação, que se saiba não há nenhum estudo específico sobre Clima Organizacional;

Fator 3 - A contribuição desse estudo será mais relevante para as escolas públicas por constatar, junto a documentos oficiais da 26a. Superintendência de Ensino, que a maioria dos diretores não é habilitado especificamente em Administração Escolar e não é preparado tecnicamente para a função, pois, a maioria é formada por professores em função de diretores.

Diante das considerações feitas é que se justifica um estudo do Clima Organizacional nas escolas de Ensino Fundamental e Médio de Uberlândia, Minas Gerais.

2 - CLIMA ORGANIZACIONAL ESCOLAR E A INFLUÊNCIA NAS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ADMINISTRADORES

2.1 - Objetivos do Estudo

Os objetivos que norteiam o presente estudo são:

1. Comparar a percepção dos professores com a percepção dos administradores (diretor, supervisor, orientador);
2. Verificar como os professores e os administradores juntos percebem o clima organizacional da escola pesquisada;
3. Classificar o Clima Organizacional de quatro unidades de ensino fundamental e médio de Uberlândia, segundo a percepção de diretores (administradores) e professores;
4. Abordar o tema “clima organizacional”, verificando se há diferença de percepção entre professores e administradores de escolas de ensino fundamental e médio.

2.2 - Pressupostos teóricos

Os pressupostos teóricos levam-nos a acreditar que:

- a) Cada unidade de ensino tem uma estrutura peculiar, apresentando, portanto, um Clima Organizacional próprio;
- b) As atitudes dos professores e dos administradores podem definir o Clima Organizacional da instituição de ensino em que trabalham;

- c) O administrador escolar, tal como é concebido neste estudo, possui grande influência no Clima Organizacional da escola, influenciando as atitudes de professores e funcionários.

2.3 - Hipótese do Trabalho

H1 - Diretores e professores de escolas de 1o. e 2o. graus têm percepção diferente sobre o Clima Organizacional das suas unidades de ensino, nas 8 dimensões indicadas por Halpin & Croft (1963) que são: Desengajamento, Impedimento, Espírito, Familiaridade, Alheamento, Ênfase na Produção, Impulso e Consideração;

H2 - Diferentes unidades¹ de ensino apresentam-se com diferentes tipos de Clima Organizacional, influenciados pelo conjunto de pessoas (diretores e professores) que ali atuam.

2.4 - Definição de Termos

a - **Docente em Função Administrativa** - Considera-se, neste estudo, todo docente (professor) que ocupa função administrativa em unidades de ensino, tal como: diretor, vice-diretor, assessor administrativo.

b - **Administrador Escolar** - Representa o grupo de administradores ou administrador, pessoa que ocupa cargo de chefia, de comando, que toma decisões: diretor, vice-diretor, orientadores, supervisores, assessores administrativos.

¹ As diferentes unidades a que nos referimos são escolas localizadas em bairros diferentes.

c - **Clima** - Neste estudo, será sinônimo de: ambiente interno, contexto, cultura, sentimentos que permeiam as relações entre pessoas da organização escolar.

d - **Clima Organizacional** - Neste estudo, representa a percepção de diretores e professores sobre o ambiente interno da escola onde trabalham, sentimento expresso nas relações interpessoais no trabalho, medido pelas oito dimensões do OCDQ, de Halpin & Croft (1963).

e - **Percepção** - Neste estudo, percepção é a interpretação do meio físico e social (objetos e pessoas) de forma diferenciada, de acordo com o conjunto de valores, ideais e motivações de cada indivíduo (Telles, 1983).

f - **Sistema** - Sistema é uma organização com metas identificáveis e específicas que podem caracterizar uma organização. (Talcott, 1971).

2.5 - Descrição das Oito Dimensões de Halpin & Croft

a - **Desengajamento** - Atitude de professores que não se “envolvem”, não se “engajam” nas tarefas relacionadas à sua função e não ajudam nos trabalhos em equipe, medida pelos itens 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 38 e 61 do questionário;

b - **Familiaridade** - Atitude de amizade entre os professores, medida pelos itens 1, 5, 9, 13, 17, 25 e 57 do questionário;

c - **Impedimento** - Atitude do professor contra as exigências do diretor, acreditando que o diretor está “impedindo-o”, dificultando a realização do seu trabalho, medido pelos itens 4, 8, 12, 16, 20 e 24 do questionário;

d - **Espírito** - Atitude do grupo, que revela satisfação ou não de suas necessidades sociais; prazer ou não na realização do trabalho comum, medido pelos itens 3, 7, 11, 15, 19, 21, 23, 27, 31 e 35 do questionário;

e - **Alheamento** - Atitude impessoal e informal do diretor, distância emocional de da sua equipe de trabalho, comportamento generalizado, não particularista. Essa dimensão é medido pelos itens 34, 40, 42, 44, 54, 55 e 58 do questionário;

f - **Ênfase na Produção** - Atitude de supervisão e acompanhamento rigorosos por parte do diretor com o objetivo de obter maior produtividade, medida pelos itens 39, 43, 45, 47, 48, 51 e 62 do questionário;

g - **Impulso** - Estímulo provocado pelo diretor, visando a mostrar o exemplo de seu trabalho para movimentar a organização escolar, medido pelos itens 22, 32, 36, 41, 49, 53, 56, 60 e 63 do questionário;

h - **Consideração** - Atitude do diretor caracterizada por um relacionamento predominantemente humano com os professores, medido pelos itens 29, 33, 37, 42, 46 e 59.

Os itens acima descritos foram avaliados de acordo com o Questionário de Halpin & Croft (1963), Santos (1978), Portal (1978) e Souza (1982).

3 - REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo constará de uma análise sobre organizações e climas, e de estudos desenvolvidos sobre Clima Organizacional em Empresas, além de analisar o pensamento administrativo, ainda que de forma resumida. O motivo inicial de rever os estudos sobre Clima em empresas deve-se ao fato de que, segundo nosso entendimento, foi nelas que se iniciaram os primeiros estudos sobre o Clima Organizacional, e, em seguida, em Escolas. Procuraremos analisar também, estudos desenvolvidos sobre Clima Organizacional em escolas no Brasil, e realizaremos revisão de um estudo pioneiro sobre Clima Organizacional em Escolas de Halpin & Croft (1963), tendo em vista que

3.1 - Comportamento Organizacional

Vários caminhos investigatórios têm sido percorridos pelos estudiosos do comportamento do homem no contexto social das organizações; todos eles passam por um ponto de intersecção multidisciplinar contido na Psicologia, na Sociologia, na História, na Economia e nas Ciências Políticas (Camon, 1986).

A organização provavelmente surgiu como o recurso mais eficaz para satisfazer as necessidades individuais e dos agrupamentos humanos, e talvez por isso, o enfoque do lado humano na organização vem sendo tema de pesquisa e de teorias administrativas nos últimos 50 anos. Na verdade, tais estudos vem sofrendo oscilações, tal qual um pêndulo de relógio de parede. As características do pensamento criativo do homem deixam transparecer a preocupação com o binômio Trabalho-Pessoa, que

compõem os pólos pelos quais passam a ênfase dada às pesquisas dos cientistas do comportamento organizacional.

O binômio Trabalho-Pessoa pode ser identificado quando se observa os elementos componentes das organizações, entre as quais: os objetivos, os grupos de membros de entidades, as convenientes divisões de tarefas, as atividades físicas e políticas, os procedimentos, a autoridade e as linhas de comunicação. O desempenho da organização seria o somatório resultante da combinação adequada desses elementos. Percebe-se que o elemento primordial dos componentes da organização é o homem, quer considerado nos níveis individuais, quer intergrupais ou interpessoais. No entanto, isso não significa que a maneira de agir do homem seja o único elemento a ponderar-se no comportamento organizacional, mas é indiscutível que as organizações ficam sempre condicionadas às interações das pessoas.

Entretanto, nem sempre foi assim entendida a participação do homem nas organizações. Na história da evolução do pensamento administrativo houve, no início deste século, um a predominância da Administração Científica, não só como teoria, mas também como ideologia. Os pioneiros da teoria Clássica da Administração entendiam que a organização e a coordenação racional das tarefas dos subordinados eram fatores essenciais no desempenho de uma empresa; visualizavam o homem como um ser neutro, desprovido de história que, ao engajar-se numa parcela do trabalho, tornava-se uma peça do sistema produtor. Eles tinham preocupação com a prontidão mecânica, de maneira que a produtividade ficava por conta da organização do trabalho, da adequação do método e da preponderância da visão pragmática e tecnicista, dentro da mais absoluta impessoalidade; assim, a inclusão do homem na relação do trabalho era, como afirmou

Chiavenatto (1979), *“retribuída com a remuneração devida, surgindo então as idéias de homem econômico e o maior resultado com o mínimo esforço”*.

O principal objetivo era o da elevação da produtividade, o que mudou o processo de produção, alterando o instrumental de trabalho, ou o método de trabalho, ou ambos simultaneamente. (Marx, 1983)

A divisão do trabalho no interior do processo de produção inicia-se com a chamada **análise do processo de trabalho**, ou seja, *“a separação do trabalho da produção em seus elementos constituintes”*. (Braverman, 1980).

Nota-se, que a produtividade do trabalho proporcionada pela divisão pormenorizada do trabalho se faz à custa do esforço do trabalhador e ao desgaste em escala ampliada de suas potencialidades físicas.

Com o advento da psicologia industrial, as surpreendentes revelações da “caixa preta”, ou seja, as análises psicológicas foram postas para fora, surgindo então as críticas às idéias da Escola Clássica, fundamentadas nas pesquisas de vários cientistas sociais, demonstrando uma resistência ao racionalismo da Administração Científica. Nesta fase teve início a ênfase do fator humano nas organizações. O movimento contrário daí decorrente foi o das Relações Humanas que enfatizava a obtenção de maior produtividade da organização e o bem-estar do trabalhador. A psicologia era utilizada mais como técnica de manipulação do que qualquer coisa. A sofisticação desta época passa por Mayo, com a Experiência de Hawthorne, a Malow com a “hipotética e ultrapassada hierarquia das cinco necessidades humanas” (Bernardes, 1982), seguem os

fatores motivacionais e as aplicações das teorias de campo de Kurt Lewin e toda a gama de euforia teorizada da administração.

Não se pretende criticar o movimento das Relações Humanas e nem desmerecer as contribuições que os estruturalistas na época adicionaram ao acervo teórico-prático da administração. Na verdade, eventos importantes ocorreram para o atual progresso da administração, pois já naquela época dava-se ênfase à relação entre o moral do grupo e a produtividade, à motivação do indivíduo e ao grupo informal, que são elementos importantes para a compreensão do clima organizacional.

Parece ser verdade que o grande erro do Movimento das Relações Humanas foi o uso indiscriminado do “psicologismo”, incorrendo no mesmo lapso da Administração Científica: a unilateralidade do processo do trabalho na organização. Naquela a preocupação fundamental era o homem; nesta, a produção, deixando ambos de analisar a própria relação do trabalho. No Movimento das Relações Humanas, a organização, como órgão produtor, era algo secundário; a ênfase era proporcionar um ambiente social saudável para o homem trabalhar feliz. Apareceram com estes movimentos as palavras de ordem: “o homem certo para a posição certa” e “cada coisa no seu lugar”.

Segundo McGregor (1973), devido à preocupação do Movimento das Relações Humanas com o aspecto humano na organização surgiram, como resultado, a exacerbação dos laços afetivos na empresa, a supervalorização dos grupos informais e das ações alternativas e os conflitos gerados pela própria incongruência entre os interesses dos trabalhadores e a organização.

No entanto, apesar de todas as posições contrárias à Administração Científica, também o Movimento das Relações Humanas procurava alcançar o mesmo objetivo: a produtividade ótima ou a utopia industrial, preconizada por Taylor .

A composição de uma síntese entre a Administração Científica e os valores do Movimento das Relações Humanas veio acontecer no final da década de 60, com o surgimento da corrente do Desenvolvimento Organizacional. Este movimento via o comportamento organizacional pelo seu aspecto sistêmico, onde a empresa seria composta de subsistemas integrados e interativos que, por sua vez, se constituíam em outro subsistema, pertencente a um sistema maior. O fator humano na organização configurava seu elemento motriz e os recursos materiais e financeiros o combustível para a máquina funcionar. Os vários críticos do Desenvolvimento Organizacional concordam em que a sua preocupação maior foi a de procurar integrar as necessidades dos indivíduos às da organização através de técnicas de laboratório. Uma das técnicas utilizadas segundo Motta (1975) é análise transacional, que levava o indivíduo a auto-diagnosticar suas relações interpessoais e modificá-las oportunamente, ao desenvolvimento do conhecimento do impacto que causava sobre outras pessoas e ao aperfeiçoamento das comunicações.

Desta maneira, o Desenvolvimento Organizacional procurava atingir um alto grau de produtividade através do comportamento ajustado dos indivíduos às necessidades da organização.

Verifica-se que, na área de administração Escolar, há tendência, tanto no nível teórico quanto no nível prático de reforçar o funcionamento dos mecanismos de reprodução das relações sociais no âmbito da escola (Félix, 1989).

Na década de 80, surge outro movimento administrativo originário da cultura japonesa, preocupado basicamente com o binômio Trabalho-Pessoa: é o Círculo de Controle da Qualidade, que se fundamenta no envolvimento e participação do empregado em reuniões discussão e formulação de sugestões, na expectativa de que ocorra uma alta identificação entre os elementos básicos da empresa e os empregados. Esta teoria, segundo Camon (1986), utiliza também os grupos de sensibilidade.

A Gestão da Qualidade total é um conjunto articulado de elementos da Escola de Relações Humanas, da abordagem sistêmica da administração e da cultura organizacional. Relacionando aspectos psicológicos motivacionais com variáveis do clima organizacional, esta teoria produz um sistema de valores que conjuga os valores pessoais de seus funcionários com os valores dos produtos da empresa, no qual a qualidade ocupa lugar de destaque. Este sistema de valores - que se torna a cultura organizacional da instituição - procura integrar o trabalhador à empresa, colocando-a como mediadora entre eles e a sociedade. Ou seja, a Gestão da Qualidade Total é um conjunto de valores institucionais que procura promover a unidade dos funcionários e operários em um processo administrativo, cujo objetivo é a missão da empresa, articulada com a estrutura e o movimento do mercado. Esta "cultura organizacional" deve tornar-se, explícita ou implicitamente, o código persuasivo de conduta dos membros da organização, legitimando ou não todas as ações e comportamentos em qualquer nível hierárquico. A crítica efetuada por Tragtenberg à Escola de Relações Humanas aplica-se também à Gestão da Qualidade Total.

"A Escola de relações Humanas representa a evitação e a negação, - no sentido psicanalítico - em nível institucional do conflito de classes, procurando alcançar a maior produtividade da empresa por intermédio de entrevistas de diagnóstico do candidato a trabalhador com os inevitáveis testes de personalidade, criando

uma rede de serviços sociais na empresa, o sempre presente jornalzinho interno, a assistência personalizada de casos, mantendo cursos e cursilhos que impõem sub-repticiamente maneiras de pensar, sentir e agir através das quais é transmitida a ideologia dos donos da vida. A psicologização dos problemas do trabalhador teve como finalidade seu condicionamento fundado no convencimento de que vive no melhor dos mundos, havendo somente casos pessoais a serem tratados ou quando muito, minigrupos. Com isso, se escamoteiam referências à totalidade social." (Tragtenberg, 1980, p.198-199).

A gestão da qualidade total que se origina no contexto da nova ordem mundial e dentro da empresa capitalista carrega em si a pretensão da universalidade e por isso reivindica sua aplicação em todos os setores do trabalho humano. Desta forma, é transposta para a educação, diretamente, sem consideração das especificidades do fenômeno educativo e, por conseguinte, sem uma abordagem da escola em sua unicidade institucional.²

O conceito de Qualidade Total tem sido difundido por vários autores e instituições, em diversos eventos e publicações, como uma categoria existente a priori, independente do tempo e do lugar onde ela se deva aplicar. Um ente que existe para o homem (para o cliente) e, no entanto, parece existir apesar dele. As definições apresentadas são, por isto, abstratas e com a pretensão de universalidade. Embora sempre façam referências a produtos, processos de fabricação, mercado globalizado, novas tecnologias, cliente interno, cliente externo etc, elementos concretos e produzidos pelo homem sob determinadas condições, o conceito de qualidade paira sobre qualquer vestígio de realidade, salvo sua irmã gêmea: a produtividade. Por estas características fluidas, universais e acima de tudo abstratas, este conceito tende a ser usado nas diversas esferas da atividade humana.

² Tal constatação pode ser verificada na adoção do método de Deming *para uma escola de qualidade total* (Ramos, 1992, p. 11 -12).

“Um sistema de melhora da qualidade é útil a qualquer um que lance um um produto ou esteja compormetido com um serviço, ou com pesquisas, e deseje melhorar a qualidade de seu trabaño e, ao mesmo tempo, aumentar sua produção, tudo com menos mão-de-obra e a custos reduzidos. Os serviços precisam melhorar junto com a produção. (...) A ineficiência de uma organização de serviços, ou industrial, eleva os preços ao consumidor e reduz seu padrão de vida. Os princípios e os métodos de melhora são iguais para a prestação de serviços e para a fabricação de bens. (...) Aqui estão alguns exemplos [de serviços]: Restaurantes, hotéis, bancos, prestação de serviços médicos, inclusive hospitais e ambulatórios, creches para crianças e asilos para velhos, todos os serviços públicos, inclusive correios e serviços prestados pela prefeitura, educação oficial, particular ou local, (...) assistência religiosa, etc” (Deming, 1990, p. 136-137).

Como se observa neste trecho extraído da obra de Deming³, a qualidade está diretamente relacionada à redução de custos, ao aumento da produção, à diminuição da mão-de-obra, ou seja, relaciona-se com o aumento da produtividade e, portanto, ao lucro do empresário. Desta forma, falamos então de uma racionalidade produtiva determinada, de uma organização cujos objetivos estão enfeixados em torno do lucro e da expansão do capital. Portanto, os valores constituintes da organização articulam-se em uma relação de influências recíprocas com seus objetivos, ou ainda, o conceito de qualidade aqui aplicado se identifica com a racionalidade do processo produtivo e com as relações que se desenvolvem entre este e a sociedade, não sendo, desta maneira, abstrato, universal nem apriorístico, mas antes uma construção histórica e assim permeado por uma visão de mundo e por uma visão de homem. Categorias que se definem na ideologia legitimadora desta forma de produção da existência humana, respectivamente: o liberalismo e o capitalismo.

³ W. Edwards Deming é (sic) consultor de renome internacional, cuja obra levou a indústria japonesa a adotar novos princípios de administração, revolucionando sua qualidade e produtividade. (...) O Dr. Deming vem atuando profissionalmente no mundo todo há 40 anos. Como reconhecimento por sua contribuição à economia japonesa, a Associação Japonesa de Ciência e Engenharia (JUSE) instituiu os Prêmios Deming anuais para contribuições à qualidade e confiabilidade dos produtos (Id ibidem).

Lima e Afonso, (1994), analisando a racionalização da administração escolar ensejada pela ideologia da modernização, explicam melhor a orientação teórica das atuais gestões das organizações escolares:

“A organização e a administração escolares surgem progressivamente despolitizadas e desideologizadas, naturalizadas como instrumentos técnico-rationais, (auto)justificadas e legitimadas na base dos imperativos de modernização e de reforma educativa. As exigências de modernização e as pressões econômicas e de mercado são intencionalmente desarticuladas dos contextos políticos e sociais concretos e dos enquadramentos institucionais precisos; a eficácia, porque assenta na monorracionalidade, impõe-se de forma independente dos contextos insitucionais; a empresarialização da educação configura-se como ‘the one best way’ para a consecução de opções políticas e sociais que são apresentadas como determinismos macroeconômicos à escola europeia ou mundial, impossíveis por isso mesmo de ignorar e de equacionar fora dos grandes desafios consensualmente definidos” (Lima e Afonso, 1994, p. 34-35).

As novas propostas para a administração escolar e para a educação, com especial destaque para a GESTÃO DA QUALIDADE TOTAL, surgem fundadas nos imperativos da nova ordem mundial, do mercado globalizado, das novas funções da ciência e da tecnologia e se constituem em uma re-semantização⁴ - ou “sequestro de linguagens” - das reivindicações sociais e político-educacionais sobre qualidade de vida e qualidade de ensino. No entanto, constituem-se de fato no ressurgimento da *Teoria Geral da Administração*⁵ - base dos modelos e práticas gerenciais da empresa capitalista - na Educação, apresentadas em uma nova forma, que, por sua própria racionalidade, não tem em conta a especificidade do fenômeno educativo.

⁴ Seria interessante aprofundar a análise da vasta operação “sequestro da linguagem”, que está ocorrendo na cruzada pró-qualidade. Os exemplos mais gritantes se referem a “qualidade de vida” e “cidadania” (ASSMANN, 1993, p. 15).

⁵ No processo de produção capitalista, o comando está nas mãos dos proprietários dos meios de produção. Esse comando se reflete na superestrutura política, jurídica e ideológica, que se organiza com vistas ao domínio da classe capitalista, detentora do poder econômico, sobre o restante da população. A administração, ou a utilização racional de recursos para a realização de fins, adquire, na sociedade capitalista, como não podia deixar de ser, características próprias, advindas dessa situação de domínio (Paro, 1988, p. 45).

Independentemente da ideologia, de regime político-social, o modelo econômico ou corrente do pensamento administrativo, o trabalho como atividade produtiva é o elemento sustentador básico do grupo social; as formas de organização deste, os critérios de produção e repartição da riqueza gerada vão ser reflexo, da cultura organizacional e social dominante em um dado momento histórico de um povo.

3.2 - A Escola como Organização

Myrtes Alonso, (1976), vê que para se compreender uma organização, costuma-se descrevê-la em seus aspectos formais e informais, isto é, segundo as prescrições que fazem aos indivíduos quanto às exigências de trabalho ou função (aspecto formal), e segundo os aspectos sociais que se desenvolvem naturalmente por força da natureza social do homem, como forma de compensar as limitações impostas pela organização formal, contrariando sua condição humana ou sua personalidade (aspecto informal).

Ao descrever a escola em seus aspectos formais estruturais, deve-se ter em conta o tipo de atividade ou objetivo específico desta função geral a que se propõe e, conseqüentemente, o lugar e as atribuições específicas dos indivíduos, tendo em vista a consecução dos objetivos formulados.

Myrtes Alonso vê ainda que a escola pode ser analisada como um tipo particular de organização cujos objetivos gerais são conhecidos de todos; o seu significado, entretanto, pode apresentar variações individuais extremas. Por esse motivo

os membros dessa organização chegam às mais diversas interpretações ao definirem sua atuação específica e respectiva importância no processo global.

Segundo Martins (1976) toda organização é, ao mesmo tempo ciência, arte e instituição e tem por finalidade construir e aprimorar os mecanismos e instrumentos de toda ordem e natureza, mediante os quais se estruturam e se acionam as instruções, dentro de uma conjuntura técnica, política, social e econômica, propícia à consecução de seus objetivos de maneira eficaz.

Desta forma é importante evidenciar que a organização é considerada ciência quando enfoca o estudo das teorias, doutrinas, princípios, pesquisas e padrões.

A organização, considerada como arte, envolve as suas técnicas com suas regras e normas, seus processos, procedimentos e métodos específicos.

A organização como instituição se caracteriza por uma forma determinada de associação ou empresa humana, resultante da ação de organizar.

Organização é definida como um sistema social, resultante da coordenação de atividades complementares e interdependentes, desenvolvidas pelos indivíduos. Essas atividades baseiam-se em atitudes, percepções, crenças, motivações, hábitos e expectativas de cada indivíduo e têm como fim efetuar transações planejadas com o ambiente (Lawrence e Lorsch, 1979).

A organização provavelmente surgiu como o recurso mais eficaz para satisfazer necessidades individuais e dos agrupamentos humanos, e talvez por isso o

enfoque do lado humano na organização vem sendo tema de pesquisa e de teorias administrativas nos últimos 50 anos .

Esta relação Trabalho-Pessoa, Pessoa-Trabalho, configura, conforme Shein, 1979, um “contrato psicológico”, cujas partes são: de um lado, o indivíduo, a pessoa e, do outro, a organização, o trabalho. Tal “contrato”, com o passar dos tempos, sofre alterações, pois possui caráter dinâmico (Carvalho, 1989) em função das mudanças que se processam tanto no indivíduo quanto na organização.

Shein, 1972 e Argyrys, 1971, vêem que o homem é o elemento primordial para a organização e na organização, considerado em qualquer nível, individual, intergrupar ou interpessoal. Assim, a organização, de certa forma, fica condicionada a interações das pessoas.

No entanto, as organizações buscam uma certa “compatibilização” entre as necessidades do indivíduo com as suas, com o objetivo de alcançar as metas propostas e para que o indivíduo alcance também suas metas pessoais, porém, a despeito desse fator, existe, no ambiente, fatores que impedem essa compatibilização.(Argyrys, 1978).

As relações negativas no trabalho são um dos fatores que dificultam tal compatibilização, a convivência com os superiores, a forma como são comunicadas e como são tomadas as decisões, a relação entre os colegas de trabalho, podem causar conflitos ou impedir, em vários graus, proporcionar que ambos, organização e indivíduo, alcancem seus objetivos, suas metas.

Elzirik (1981, p. 66-7) afirma:

“Podemos constatar que uma organização humana, seja de que tipo for, e mesmo variando de tamanho, de funções, de objetivos, de razão social, da qualidade de seus membros do ambiente onde esteja localizada, é sempre algo complexo e que precisa ser compreendida como um todo, respeitando as suas diferenças e características”.

Blau & Scott (1979) constataram em seus estudos que *“as organizações têm suas raízes em sistemas sociais mais amplos”.*

Uma vez que as organizações são fundadas em sistemas sociais, podemos ver que as interações das pessoas na organização são indiscutíveis como fator importante para o desempenho da mesma. (Argyris, 1977).

Analisando a escola, identifica-se nela as principais características de uma organização, tendo-se o cuidado de refletir sobre o caráter peculiar dos fins da organização escolar.

A sua finalidade primordial é sem dúvida a tarefa educativa no mais amplo sentido e dependerá dos papéis que assumir no seu desempenho, o atingir ou não dos seus ideais filosóficos, sociais e humanos, que lhes são próprios.

Segundo a conceituação da Secretaria de Educação e Cultura de Minas Gerais (1979) *“a escola constitui uma organização formal ‘sui generis’ pois lida com insumos, processos e exumos humanos.”*

Conforme Lenhard, (1978) *“a escola coloca-se ao lado da família, da igreja, do local do trabalho, como outros sistemas sociais organizados com a intenção precípua ou subsidiária de educar.”*

Ramos (1992), por sua vez coloca que:

“A escola é uma organização humana. Apesar de sua natureza diferenciada e de sua missão específica, na Escola estão presentes os mesmos elementos encontrados em qualquer instituição (...). Além disso, na escola, como em todas as instituições, acontecem processos de planejamento, organização, liderança (direção) e avaliação (controle) dos trabalhos”.

As organizações, no dizer de Blau & Scott (1979), têm suas raízes em sistemas sociais mais amplos. A escola tem suas raízes na sociedade e, enquanto grupo social, mantém certo grau de autonomia, uma estrutura interna peculiar que a identifica com outras instituições da mesma natureza e a diferencia de todas as outras instituições.

Segundo Marques (1977) *“a escola é uma instituição que está inserida em determinado contexto social.”*

Este conceito permite concluir que uma escola constitui uma realidade, pois o ambiente sócio-econômico-cultural em que está inserida é diferente do ambiente sócio-econômico-cultural de outras escolas. As características são impostas pelo contexto social.

Segundo Sergiovanni & Starrat (1978), embora as escolas se constituem em tipos organizacionais singularmente diferentes de outras organizações, muito se pode aprender sobre elas, vendo-as como entidades organizacionais em si mesmas. Como tal,

as organizações podem ser vistas como organismos vivos que possuem um conjunto de características, assim como os indivíduos possuem uma variedade de traços de personalidade.

Como os indivíduos, as organizações precisam identificar e buscar objetivos, reagir a pressões, buscar homeostase, adaptar-se, manter-se internamente, assegurar a sobrevivência, eliminar a incerteza e crescer em tamanho, pode e experiências, se quiserem funcionar eficientemente. As escolas, assim como as demais organizações modernas, caracterizam-se atualmente por um alto grau de especialização, em sua maioria, principalmente nos países desenvolvidos.

número de cargos novos e de papéis funcionais que aparecem em educação na última década é ofuscado apenas por sua variedade.

São sintomas de complexidade o simples tamanho e a ampla especialização. O fato de que as escolas, muitas vezes, sejam organizadas em uma série de subunidades interdependentes que compõem um sistema escolar e de que esse sistema muitas vezes é a maior empresa em muitas localidades do país (com maior parcela de impostos e o maior orçamento, são evidências complementares de que a escola moderna, na verdade, é uma organização complexa.

3.3 - Clima Organizacional e demanda da participação popular

A década de 80 e início da década de 90, segundo relatórios da UNESCO (1988), têm sido marcadas por crescente aumento da demanda por escolarização por

parte da população dos países da América Latina, além de que, esta demanda vem acompanhada de busca de maior participação popular no cotidiano da vida escolar. No entanto, apesar desta constatação, verifica-se também que, ainda há muitas dificuldades e impedimentos à participação popular na escola.

Nota-se um isolamento como o principal impedimento do sistema público de ensino em relação aos movimentos mais organizados, às expectativas e mesmo à vida cotidiana da população à qual atende. A ignorância a respeito do bairro, da vida dos alunos e da história de lutas que precedem a conquista da escola, junto com seu isolamento, caminhariam em direção ao conflito aberto expresso em movimentos coletivos e em violência individual contra o prédio escolar e profissionais da escola.

Carvalho (1989) coloca que a escola e a população possuem expectativas diferentes e conflitantes uma em relação à outra e gerariam comportamentos como a incomunicabilidade, incompreensão e hostilidade entre esses dois pólos.

Na verdade, pode-se constatar que o caráter autoritário presente nas relações intra-escolares é reforçado ainda pela fragmentação parcial do trabalho educativo, pela hierarquização das funções e tentativas de se implementar uma administração com características empresariais.

Acredita-se que a escola age como reprodutora das desigualdades sociais e o professor deveria procurar um novo sentido para sua prática, que levasse a transformar a realidade escolar. *Sugere "a construção de um novo trabalhador coletivo"* (Carvalho, 1989), ligando a competência técnica à transformação das relações autoritárias de poder no interior da unidade escolar, que tanto desfavorece seu clima

organizacional. Um regime democrático na unidade escolar, porém, não faria sentido se estivesse desvinculado da luta pela ampliação da autonomia da escola e por relações democráticas nos demais níveis de hierarquia educacional. A democratização da gestão escolar, abrindo a escola à participação de pais e da comunidade em geral, toca em pontos importantes como a autoridade de professores e diretores sobre os pais e alunos.

Girardi (1994) defende que uma maneira de melhorar o clima organizacional da escola é a descentralização administrativa e a autonomia da gestão escolar como elementos necessários à geração de qualidade requerida pelos novos paradigmas da educação.

No entanto, nota-se que a manutenção pelo Estado do atendimento quantitativo da demanda educacional resultou em equidade de acesso, mas não numa real democratização, pois não foi acompanhada de equidade na qualidade do ensino oferecido. Além do que não se levou em conta a formação adequada dos gestores da Educação nas unidades de ensino.

Esses administradores, pela constatação do estudo de Girardi (1994), sem a formação adequada nas questões de administração escolar e por sua vez, sem o preparo para lidar com conflitos oriundos de expectativas diferenciadas a respeito da organização escolar e conflitos surgidos pelos embates diários, sedimentam o autoritarismo como forma de resolver esses conflitos, levando a grandes prejuízos para a escola.

Vitor Paro (1992), em seu livro *Gestão da escola pública: a participação da comunidade*, enfoca bem esta questão, quando coloca que há necessidade de a

comunidade escolar participar efetivamente da gestão da escola, garantindo a autonomia em relação aos interesses dominantes.

Paro verifica que a população se preocupa com a qualidade do ensino, com a merenda escolar, com as relações entre administração e professores, com as greves e com a falta de professores; constata também que, apesar destas preocupações, a postura das escolas é de “fechamento” em relação à comunidade na qual está inserida e que tal atitude pode provocar ou determinar o “medo” de participação da população usuária.

Gimeno (1992) acredita que é relevante ocorrer inovação nas relações interpessoais e na forma de gerir a administração escolar. Esta colocação decorre da necessidade sentida pelos sistemas educativos, que mostram sempre insatisfações quanto ao seu funcionamento.

Gimeno adverte que não se pode entender a mudança na Educação sem compreender o contexto em que está a escola e as funções sociais que cumpre nele, pois, ainda que os sistemas educativos apresentem simetrias e paralelismos, cada um tem sua história e guarda relações peculiares com seu contexto social.

Ele acredita que, na escola moderna, não há mais lugar para individualismo profissional nem de administradores escolares enquanto gestores da Educação, nem de professores enquanto base para a promoção do ensino.

Desta maneira, verifica-se que mais que produzir individualmente, é necessário promover clima próprio na escola onde possa haver lugar para o trabalho

coletivo que deveria ser desenvolvido em grupo, pois, os espaços de decisão comum entre os membros da unidade de ensino fazem parte de um contexto socialmente mais amplo.

Valerian (1993), analisou em seus estudos o problema da gestão da escola fundamental centrado na figura do diretor. Verificou a necessidade de dar subsídios para ajudá-lo a administrar bem em um ambiente democrático e com clima organizacional favorável, sem contudo, deixar de perceber os outros elementos constituintes e participantes deste universo escolar.

Ele acredita que o maior impedimento do trabalho do diretor é falta de participação dos professores e da comunidade escolar como um todo, afirmando que, de fato, a escola poderia promover melhoria das relações interpessoais e haveria também melhoria da qualidade do ensino.

3.4 - Tendências Administrativas antecessoras aos Estudos sobre Clima Organizacional

Pretendendo-se enquadrar os estudos sobre clima organizacional nas várias correntes do pensamento administrativo, ter-se-ia algumas opções: poder-se-ia colocá-los no rol dos trabalhos desenvolvidos a partir do Movimentos das Relações Humanas, ou entre aqueles realizados pelos comportamentalistas, ou nos estudos psicológicos enfocando as relações do homem nas organizações ou, ainda, naqueles preocupados com a cultura organizacional.

Parece ser verdade, a partir da própria história da administração, que, desde o movimento das Relações Humanas e da teoria comportamentalista, os estudiosos já demonstravam interesse pela atmosfera, clima, ambiente ou cultura organizacional. Mesmo sem citar claramente estes termos, preocupavam-se com a interação pessoal-grupal ou pessoa-trabalho e a organização. Estes elementos são considerados pela literatura específica como fatores importantes para o entendimento do clima organizacional. (Cameron, 1986; Bernardes, 1982; Barnard, 1971; Argyris, 1971, Simon 1970; McGregor, 1973; Maslow, 1954; Lickert, 1971).

A interação pessoal-grupal leva os indivíduos a desenvolverem comportamentos semelhantes nas organizações. Os estudos destes eventos sociais tiveram início por volta da década de 30 como uma tendência administrativa. Nessa época surgiram os primeiros artigos sobre Sociologia e Psicologia industrial, que especulavam sobre quais eram as motivações e perfis de conduta dos membros na organização.

Barnard (1971), verificou que a cooperação, na década de 30, foi entendida como um evento originário da necessidade do indivíduo de atingir metas para as quais necessita de colaboração de outrem.

Mais recentemente, acentuou-se uma tendência de revitalização organizacional, que envolveu a análise do comportamento e relacionamento cooperativo entre administradores e cientistas com o objetivo de aperfeiçoar o desempenho das instituições. Esse enfoque abriu amplas perspectivas no campo da teoria do comportamento e desenvolvimento das organizações. Como consequência surgiram,

então, múltiplos e variados trabalhos sobre o desenvolvimento organizacional, cada um seguindo esquema próprio.

Assim, a organização passou a ser entendida como um sistema de interligação grupal, onde os homens em posição-chave tornavam-se elo de vinculação com o meio social. Foi dada ênfase à coordenação de atividades de todos os elementos do sistema. Entendia-se que a organização eficiente procura maximizar os instrumentos de ligação através de contatos internos e externos a fim de conseguir melhor execução de todos os setores da empresa. Esses esquemas conceituais levaram Likert (1971), a idealizar quatro sistemas organizacionais e quatro padrões administrativos, aos quais denominou: Sistema 1 (autoritário forte), Sistema 2 (autoritário benevolente), Sistema 3 (consultivo) e Sistema 4 (grupo participativo). Esses sistemas formam um "continuum" com padrões intermediários; acredita o autor que o sistema 1 é o mais adequado para trabalho em grupo, pois oferece condições às pessoas de opinarem livremente, favorecendo o estabelecimento de um clima propício à maior produtividade.

A organização foi estudada de forma ampla e profunda com um enfoque sistêmico, tendo por referencial teórico as correntes psicológicas e sociológicas, por Katz & Kahn (1976). eles analisaram os procedimentos organizacionais, dando ênfase aos papéis sociais, e definiram a organização como classe especial de sistema aberto de papéis. Acreditaram que a organização é identificada pelos atos padronizados dos seus participantes. Essas considerações reforçam a idéia de que as organizações existem em função dos interesses humanos e de que o comportamento organizacional, representado pelos atos padronizados dos seus membros, reglete a história, as crenças, as atitudes, as percepções, os hábitos e expectativas da sociedade.

A personalidade da organização, centrada na problemática do conflito entre o indivíduo e o sistema organizacional, foi o tema desenvolvido por Argyrys (1971). Ela considerou que há uma incongruência entre as necessidades e aspirações das pessoas e as exigências da organização formal e que estas situações podem evoluir para frustrações, fracasso e conflitos, cujas dimensões são variadas, de acordo com as condições ambientais da organização. A forma do indivíduo adaptar-se na organização pode ter consequências diferentes, influenciando o clima organizacional. Em relação a este assunto, Miranda (1976), considerou que rivalidades, competições e hostilidades podem originar dificuldades na organização e que estas podem ser minimizadas mediante o estabelecimento de uma liderança congruente com os interesses e motivações do grupo social.

Os conflitos nas organizações também foram o centro dos estudos desenvolvidos por Etxioni (1972). Este autor considerou os conflitos como inevitáveis e os seus efeitos importantes para o desenvolvimento da organização.

Na verdade, o conflito é sentido diferentemente pelas pessoas; o importante é que quando ele ocorre pode afetar o conjunto organizacional, só podendo ser atendido se analisado o ambiente interno e externo da empresa. O ambiente interno, na opinião de Glen (1976), juntamente com o meio externo, são elementos importantes para o entendimento do clima ou cultura organizacional.

Analisando o comportamento administrativo através de observação, Simon (1970), considerou que o homem é um ser tomador de decisões e a organização um sistema de decisões, onde o homem pode escolher alternativas de ação modificando a autoridade do dirigente; assim, as pessoas atendem ordens não pela legitimidade da

autoridade, mas pela decisão de aceitar ou não as consequências dos seus atos, mesmo porque o homem, não está preocupado com o melhor caminho, mas com uma melhor maneira de se fazer o trabalho. O comportamento administrativo não seria otimizador e sim satisficente.

Além dos esquemas conceituais acima (a organização como sistema de interligação, sistema aberto de papéis e as relações entre a personalidade do indivíduo e a organização), muitos autores brasileiros e estrangeiros demonstram preocupação com o comportamento do homem na organização.

Dentre os autores brasileiros que têm demonstrado interesse pelo comportamento organizacional, estão Lobos (1975), que resumiu a teoria e prática do desempenho organizacional; Leme (1976), que estudou o conflito e a habilidade do administrador; Bernardes (1982), que aplicou idéias da sociologia na administração, estudando o problema da cultura ou clima organizacional; Prado (1978), procurou avaliar a eficiência administrativa e a satisfação de diretores de escolas de 1o. e 2o. graus do Rio Grande do Sul.

3.5 - Conceituação

Souza (1978), considera o Clima Organizacional como, "*fenômeno resultante da interação dos elementos da cultura*".

Ele vê, da mesma maneira que Bennis (1972), que considera três elementos integrantes da cultura ou seja, os **preceitos** (regulamentos, políticas

administrativas, código de comportamento ético da empresa, como o poder é exercido, formas de comunicação de decisões, estilos de liderança, sanções); **a tecnologia** (conjunto de instrumentos usados no trabalho organizacional, divisão de tarefas, comunicações); **o caráter** (conjunto de características dos membros da organização tais como: alegria, medo e entusiasmo, depressão, agressividade, entusiasmo, carinho). São conjuntos interdependentes e a forma como os preceitos, a tecnologia e o caráter são percebidos pelas pessoas é que determina o Clima Organizacional (Souza, 1976, P. 38-9, 74).

Waters (1974), e Hall (1974) definem o Clima Organizacional como o *“conjunto de características específicas da organização, os quais refletem o modo como ela lida com os seus membros”*.

Argyrys (1976), analisa o Clima como compatibilização entre expectativas da organização e indivíduo. Litwin, (1968), no entanto vê o Clima Organizacional como um aspecto psicológico da organização e Bernardes (1982), o vê como um aspecto sociológico, influenciado por subculturas. Falcão, (1985) vê o clima como interação de culturas organizacionais.

Para Katz & Kann, o conceito de Clima não é dissociado do conceito de cultura, para eles são um só:

“... toda organização cria sua própria cultura ou clima, com seus tabus, costumes e mudanças. O Clima ou Cultura do sistema reflete tanto as normas e valores do sistema formal como sua reinterpretação no sistema informal”. (Katz & Kann, 1973, P. 83).

Clima, para eles, reflete os conflitos internos e externos do indivíduo na organização que, por sua vez, possui também, como um todo, conflitos internos e externos, Argyrys (1971 e 1976) e Rensis Likett, (1979) possuem a mesma visão, pois, para eles, o ambiente físico, as formas de comunicação, o estilo de liderança, alteram e comprometem o Clima Organizacional.

Mcintyre (1978), considerou alguns elementos como constituidores do clima: conformidade, responsabilidade, padrões, recompensas, clareza organizacional, calor humano, apoio e liderança. Afirma que:

“As interações dos padrões de motivos dos membros de uma organização combinam-se com os estilos de liderança das pessoas chaves, da organização, com suas normas e seus valores e com a estrutura da organização, para criar o clima psicológico da mesma.”

Argyrys (1978), vê que o conflito é inevitável entre as necessidades do indivíduo e as exigências da organização, e, por não serem congruentes, compatíveis, acabam levando os indivíduos à frustração e a uma sensação de malogro.

3.6 - Pesquisas Sobre Clima Organizacional

O enfoque centrado na percepção individual sobre a organização, atmosfera, clima ou cultura organizacional, tem sido desenvolvido por muitos pesquisadores, em estudos teóricos e pesquisas práticas, quem em instituições em geral, quer em unidades educacionais.

O entendimento do ambiente organizacional tem sido buscado desde a década de 60. Na literatura, tem-se referência a este fator com força impulsora e restritiva das atitudes das pessoas na organização, também como sendo o ambiente homogêneo ou estável e heterogêneo ou instável, aferindo o clima e a produtividade da organização. Acredita-se que as organizações existem num contexto político, econômico, social e técnico, com o qual interagem para desenvolver funções apropriadas, apresentando, assim, dois ambientes, um interno e o outro externo, esse último representado pelos empregados, clientes e visitantes.

Na verdade, a organização existe em colaboração com um ambiente mais abrangente e dele retira os recursos necessários a seu desenvolvimento, tais como instrumentos, capital e estímulos à produção. É provável que as atividades e interações das organizações sejam impostas pelo ambiente externo e, em resposta, produzam atividades, interações e sentimentos que afetam tanto os indivíduos na organização como no próprio ambiente.

O clima organizacional e os efeitos de diferentes estilos de liderança e das decisões administrativas sobre as atitudes dos indivíduos, foi a investigação realizada por House & Kerr (1973). Segundo eles, os membros de uma instituição em que o grau de dependência das tarefas é condicionado às normas diretivas da organização têm menor desempenho. Destacaram também que a expectativa profissional e a influência hierárquica são correlacionadas com a satisfação na tarefa, para aquelas pessoas empregadas nas instituições, enquanto que a consideração do líder e a competência técnica pesam mais no desempenho das pessoas ainda não vinculadas profissionalmente à entidade.

As percepções do indivíduo sobre a organização são matéria de muitos estudos sobre Clima Organizacional. Argyrys (1978), coloca a questão de percepção como expectativas, as individuais e as organizacionais. As expectativas de Argyrys são traduzidas por Hall (1974), como sendo conceitos que os indivíduos possuem sobre a organização. Esses conceitos, segundo ele, podem gerar o clima ou o ambiente no trabalho.

Rensis Likert, em seus livros "*Novos Padrões de Administração (1979)*, *Organização Humana (1975)*, e *Administração de Conflitos (1979)*", analisou as relações entre as pessoas e as organizações, identificando três conjuntos de variáveis distintas: **Variáveis Causais**, que analisam aspectos da estrutura organizacional, como por exemplo: bases de poder e autoridade, sistemas de controle, políticas administrativas, liderança e liderados; **Variáveis Intervenientes**, que são as atitudes, motivações e percepções dos membros da organização; e as **Variáveis de Resultados**, que são as que refletem as realizações da organização.

Likert, através de seus estudos e pesquisas sobre Clima Organizacional, concluiu que existe um relacionamento ordenado, sistemático e de causa e efeito entre as três variáveis que poderão alterar, melhorar ou comprometer o clima Organizacional da instituição.

Lewin (1970), no entanto, preocupou-se nos seus estudos com os planejamentos de culturas que possibilitassem o condicionamento positivo dos indivíduos, com o objetivo de obter atitudes e comportamentos na sociedade mais equilibrados.

Argyrys (1975), estudou o Clima Organizacional como maneira de proceder do indivíduo na organização. Afirmou que: “... *relacionar o auto-conceito com a função talvez seja uma forma proveitosa de descobrir exatamente como a personalidade afeta o ambiente e como o ambiente afeta a personalidade*”. (p. 259).

Letwin & Stringer (1968), estudaram o Clima Organizacional como sendo propriedades mensuráveis no ambiente de trabalho, percebidas ou não pelos membros da organização. Seus estudos apresentam três objetivos:

1. *o estudo das relações entre líder e o clima;*
2. *a verificação dos efeitos do clima na motivação;*
3. *a identificação dos efeitos do clima na satisfação e no desempenho organizacional.*

Desta maneira, concluíram que:

1. *A percepção favorável do Clima Organizacional gera comportamentos tais como satisfação, produtividade, desempenho;*
2. *de acordo com os estilos de liderança, podem ser criados climas organizacionais distintos.*

Slocum (1973), durante dois anos, procurou avaliar os efeitos da prática de relações humanas na mudança do clima, através de modificações dos conhecimentos, das atitudes, das habilidades e do desempenho de cada indivíduo. Os resultados demonstrados através de instrumentos como o (LOQ), “*Leadership Opinion Questionnaire*” e o (SBD) “*Supervisory Behavior Description*”, com metodologia experimental, verificaram que a diferença de atitudes entre o grupo controle favorável à participação de subordinados nas decisões administrativas e o grupo experimental-

autoritário após o programa de treinamento do pessoal. reconheceram que vários fatores podem ter causado a mudança do Clima Organizacional, como a melhoria do salário e de condições de trabalho ocorridas na época da realização do estudo. Concluíram, então, haver alguma complementaridade entre o treinamento do pessoal e as iniciativas de recompensas salariais.

3.7 - Pesquisas Sobre Clima Organizacional no Brasil

Objetivando estimular pesquisas e novos trabalhos sobre Clima Organizacional no Brasil, Souza (1980) pesquisou três empresas gaúchas, sendo a primeira financeira, a segunda, prestação de serviço, e a terceira, comércio varejista. Esse estudo foi inspirado nos estudos de Litwin & Stringer. A característica principal do instrumento para a pesquisa foi a escala do tipo Likert (1971), formada por itens que vão de 0 a 10 e o respondente deve colocar-se entre um dos pontos da escala; possui outra característica que são variáveis intervenientes no Clima Organizacional: responsabilidade, padrão de desempenho, recompensa, clareza na organização, apoio e calor humano, liderança e conformidade com a estrutura.

Tal investigação constituiu-se de população com 139 pessoas e a análise estatística, apresentada através de gráficos e tabelas, formulados a partir de médias aritméticas calculadas para cada grupo nos sete fatores citados nas variáveis intervenientes.

Souza concluiu como resposta à sua pesquisa, que o primeiro escalão hierárquico das empresas pesquisadas apresentava-se pessimista quanto ao clima

Organizacional; percebeu que o grupo está mais sujeito a pressões externas e demandas conflitantes. O segundo escalão estava mais favorável ao Clima Organizacional; o terceiro escalão percebia o clima deficiente nos fatores apoio e calor humano, bem como no referente à clareza organizacional.

Em 1979, Haetinger, num hospital de Porto Alegre, investigou a eficácia da liderança no Clima Organizacional. Utilizou uma amostra de 130 sujeitos (chefes e subordinados), e concluiu que a liderança influi no nível de satisfação dos indivíduos na organização. Constatou, também, que as pessoas ineficazmente lideradas apresentaram maior diferença entre o clima percebido e o desejado do que as pessoas eficazmente lideradas.

Gutierrez (1983) estudou o Clima Organizacional em uma empresa privada familiar, usando a Escala de Clima Organizacional de Kolb (1978), encontrando resultados gerais, como maior carência na área afetiva (calor humano, apoio e recompensas); no entanto, mais insatisfeitos com o clima, e essa insatisfação é gerada por indefinição de estruturas e de papéis.

3.8 - Pesquisas Sobre Clima Organizacional em Escolas

No levantamento que realizamos, constatamos poucas pesquisas, até o presente, realizadas sobre esse tema, não havendo registros sobre estudos do Clima Organizacional em termos de análise de várias regiões brasileiras, abrangendo, digamos, todo um município ou mesmo um estado, para ter-se uma análise comparativa.

No entanto, nos estudos em causa, mencionaremos alguns, que segundo nosso ponto de vista, merecem destaque.

Porto (1978), em seu estudo, investigou sobre as percepções de diretores e professores de primeira à quarta séries do 1o. grau, do Município do Rio de Janeiro, objetivando a identificar o Clima Organizacional de suas escolas, de acordo com as dimensões do clima especificadas por Halpin & Croft (1963): desengajamento, impedimento, espírito, familiaridade, alheamento, ênfase na produção, impulso e consideração. Constatou que:

1. Não haver diferença significativa na maneira como os diretores e professores percebem o clima organizacional em suas escolas, uma vez que houve igualdade de percepção em 05, das oito dimensões;

2. Que os tipos de clima identificados por Halpin & Croft (1963), não foram identificados claramente;

3. O clima organizacional das escolas do Município do Rio de Janeiro possui tendência para o tipo aberto, apresentando traços do autônomo, paternal e familiar.

Santos (1978) procurou, por sua vez, comparar as percepções de diretores e professores regentes de turmas de quinta a oitava séries, sobre clima organizacional de escolas de primeiro grau, da rede oficial do Rio de Janeiro, utilizando também as dimensões especificadas de Halpin & Croft (1963). As conclusões foram:

1. Em nenhuma das oito dimensões, diferem as percepções diretores e professores;

2. Predomínio do clima do tipo aberto, com características dos climas autônomo e paternal, seguido do controlado;

Brock (1980) investigou a relação entre o clima organizacional dos colégios de 2o. grau da rede oficial de ensino do Município do Rio de Janeiro, segundo as percepções de seus professores e o grau de satisfação profissional dos mesmos. Seu estudo pretendeu, também, verificar o agrupamento dos colégios em diurnos e noturnos. Os resultados foram os seguintes:

1. Constatou que, quanto mais aberto o clima maior, o grau de satisfação dos professores;

2. O clima organizacional dos colégios de 2o. grau do Município do Rio de Janeiro pode ser classificado como aberto, existindo um alto grau de satisfação profissional em seus professores;

3. Tanto para os grupos do turno diurno quanto para os grupos do noturno, o grau de satisfação pode ser considerado como muito alto.

Outros estudos tem sido realizados na tentativa de determinar e identificar outras variáveis intervenientes num ambiente escolar, principalmente, quando se constata a presença de fatores que envolvem a personalidade humana.

Em 1965, Stern & Steinhoff desenvolveram um instrumento aprimorado de outras pesquisas realizadas por eles, denominado de "Indicador do Clima Organizacional", que foi inicialmente aplicado em escolas públicas em Syracuse, New York, em 1965. A análise dos dados conduziu os autores à formulação de seis fatores, sendo os cinco primeiros relacionados à manifestações da pressão e o sexto, ao controle da pressão interna na organização escolar.

Bernardes (1983) considera, em seus estudos, a escola como uma "*mini-sociedade*", com cultura e subcultura próprias que afetam o comportamento dos membros que ali vivem.

Richter (1982), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pesquisou sobre Clima Organizacional, observando-se se haveria diferença significativa entre percepção real e percepção ideal daquele fenômeno entre os docentes do sexo masculino e feminino. Seu estudo baseou-se em McClelland, constatando se haveria diferença entre os motivos sociais básicos de realização, filiação e poder, bem como determinar a existência ou não de satisfação no trabalho. Usou do Questionário sobre Clima Organizacional de Kolb para a coleta de dados de uma população de 1988 sujeitos. Destes apenas 214 docentes masculinos responderam o instrumento. A análise estatística para avaliar a significância da relação entre o clima percebido e o desejado foi feita através do QUIQUADRADO e complementado com o teste de FISCHER.

Desta maneira constatou-se que:

a) As diferenças na percepção real e ideal do Clima Organizacional entre os docentes masculinos e femininos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul não são significativas;

- b) *Os docentes femininos idealizam mais vezes os motivos sociais básicos de afiliação e de realização;*
- c) *Os docentes masculinos indicam maiores índices de satisfação que os femininos.*

Falcão (1985) realizou um importante trabalho sobre Clima Organizacional em Escolas de Ensino fundamental e Médio, tendo como referencial básico estudos de Likert (1979). Elaborou, a partir desses estudos, um instrumento, que se constituiu numa proposta diagnóstica. Os instrumentos permitiram identificar quatro perfis de "climas".

3.9 - Estudos Sobre Clima Organizacional em Unidades de Ensino Baseados na Pesquisa de Halpin & Croft (1963)

Vários autores, pesquisadores sobre Clima Organizacional, utilizaram o método desenvolvido por Halpin & Croft (1963). Entre tais autores destacamos: Gentry & Kenney (1965); Thomas (1969); Owens (1970); Ponder & Marshark (1974); Valenzuela & Onetto (1975); Faber & Shearron (1974); Porto (1978); Santos (1978); Souza (1980), Picada (1986).

Halpin & Croft (1963), desejavam detectar o clima ou cultura de trabalho em escolas de 1o. grau, com o objetivo de verificar como os professores e diretores percebiam o clima. Elaboraram o "*Organizational Climate Description Questionnaire*" (OCDQ).

O instrumento elaborado por Halpin & Croft consta de 64 itens (perguntas) construídos numa escala ordinal do tipo Likert, que, pela análise fatorial, identifica 6 tipos de clima: aberto, autônomo, controlado, familiar, paternal e fechado.

Para se chegar a esses 6 tipos de clima, é preciso utilizar os itens divididos por 08 dimensões: desengajamento, impedimento, espírito, familiaridade, alheamento, ênfase na produção, impulso e consideração.

Os autores que utilizaram o OCDQ tinham em mente os seguintes objetivos para seus trabalhos:

- 1. Comprovar se havia ou não diferença de ambiente organizacionais escolares;*
- 2. detectar se havia ou não insatisfação dos professores e diretores com o ambiente organizacional de trabalho;*
- 3. interesse de analisar ambientes organizacionais.*

A pesquisa de Halpin & Croft (1963), seguiu as seguintes etapas:

1a. etapa - construíram um bando de dados com cerca de 1.000 itens, que foram adaptados de várias maneiras, principalmente pela construção e testagem real de três formas preliminares do OCDQ;

2a. etapa - Analisaram os dados da forma III do OCDQ que continha 80 itens e foi aplicada a 1.115 professores e diretores de 71 escolas escolhidas de seis diferentes regiões dos Estados Unidos. Após análise criteriosa, houve uma redução para 64 itens.

3a. etapa - Identificaram, por análise fatorial, oito dimensões, sendo quatro relacionadas com as características do corpo docente - desengajamento, impedimento, espírito e intimidade - e outras quatro referentes às características do diretor como líder - alheamento, ênfase na produção, impulso e consideração;

4a. etapa - obtiveram oito escores de subtestes para cada uma das 1.115 pessoas inquiridas;

5a. etapa - Computaram a média e desvio padrão e converteram os escores brutos em escores padrão (T), obtendo assim oito escores padrão para cada uma das dimensões;

6a. etapa - Dos escores obtidos nestes oito subtestes conseguidos nas 71 escolas da pesquisa, construíram os perfis de cada uma dessas escolas. A comparação desses psicogramas possibilitou o estabelecimento das características do ambiente organizacional de cada escola;

7a. etapa - Com a análise desses perfis e o seu alinhamento ao longo de um contínuo, limitado por um ambiente aberto a um ambiente fechado, Halpin & Croft, posicionaram os demais ambientes por aproximação de características das dimensões encontradas. Assim, foram definidos como ambientes: aberto, autônomo, controlado, familiar, paternal e fechado; cada um deles apresentando uma valoração específica das oito dimensões características das atitudes do diretor e do professor.

Os autores dessa pesquisa, Halpin & Croft (1963), reconheceram que a sua pesquisa possuía limitações, e recomendaram que outras pesquisas devessem focalizar a organizações de diferentes tipos, para melhor validar o OCDQ.

Os Climas Organizacionais identificados foram definidos da seguinte maneira:

1 - Clima Aberto - O trabalho entre os professores é realizado em equipe, sem queixas ou desacordos (baixo desengajamento (descompromisso); a forma como os diretores executam suas tarefas facilita assim a execução das obrigações dos professores (baixo impedimento); o corpo docente revela moral elevada (espírito elevado); os professores possuem certo grau de intimidade (familiaridade média); o diretor se preocupa e está acompanhando as atividades da escola (alheamento baixo); os professores produzem com liberdade e facilidade, podendo ocasionalmente assumir a liderança administrativa da escola (baixa ênfase na produção); o diretor dá exemplos na forma como trabalha (alto impulso); o diretor critica construtivamente o desempenho dos professores, não generaliza e deixa o comportamento formal para auxiliar os professores quando apresentam dificuldades (alta consideração).

2. Clima Autônomo - Os objetivos são alcançados pelos professores com facilidade, pois estão integrados e dedicam-se ao trabalho (baixo desengajamento); os controles e as tarefas administrativas facilitam o trabalho dos docentes (baixo impedimento); o moral é menos elevado que no Clima Aberto, porém, apresenta-se alto (espírito alto); os elementos do grupo se relacionam bem (familiaridade alta); os administradores são impessoais e apresentam certa formalidade no administrar (alto alheamento); o acompanhamento no cumprimento de tarefas não é rigorosa apesar de o estilo de liderança favorecer a determinação de normas para o grupo (baixa ênfase na produção); através da maneira como o diretor tenta suprir as necessidades sociais dos docentes (consideração média). A principal característica do Clima Autônomo é a quase total liberdade que o diretor dá para os docentes.

3. Clima Controlado - Os professores estão integrados; não procuram dificultar o trabalho da administração e nem mostram suas falhas ou distorções nas decisões da direção (baixo desengajamento); há um grande número de tarefas acumuladas para os docentes, tarefas de caráter burocrático (alto impedimento); o moral do grupo tende para duas direções: se alto, tende para o Clima Aberto e, se baixo, para o Clima Autônomo (espírito médio). Não há tempo livre para os docentes o que prejudica o possível relacionamento amistoso, ocorrendo distorções das normas e controle determinados (baixa familiaridade); o diretor não demonstra desinteresse pela organização escolar (baixo alheamento); o diretor procura incentivar a produtividade, no entanto, determina que tudo deva ser feito à sua maneira (alta ênfase na produção); o diretor procura supervisionar todas as atividades na escola, não delegando autoridade aos membros de sua equipe (impulsos médio); o diretor coloca como prioridade o trabalho que as pessoas realizam em detrimento da importância das pessoas (baixa consideração).

4. Clima Familiar - A equipe não é comprometida com as tarefas e conseqüentemente a produção é deficiente, mesmo em situações orientadas para o trabalho (alto desengajamento); o diretor procura viabilizar o desempenho do corpo docente (baixo impedimento); o moral do grupo é regular (espírito médio); o grupo se relaciona com amizade (alta familiaridade); o diretor não é indiferente na sua maneira de agir (baixo alheamento); não há críticas pessoais, porém, não se empenham em atingir uma maior capacidade de produção (baixa ênfase na produção); o diretor preocupa-se com o bem estar do grupo e é considerado uma boa pessoa pelos membros de sua equipe (baixo impulso); não há preocupação por parte do diretor com distinção hierárquica, deseja pertencer ao grupo (alta consideração).

5. Clima Paternal - Não há controle na administração, que, como consequência, prejudica a produtividade da equipe (alto desengajamento); o diretor procura realizar quase todas as tarefas rotineiras, evitando acúmulos para os professores (baixo impedimento); há insatisfação por parte dos professores por causa de seu trabalho e por não verem suas necessidades sociais satisfeitas (espírito baixo); não há amizade e animosidade no relacionamento do pessoal da equipe (baixa familiaridade); o diretor procura saber de "tudo" o que ocorre na escola, desta forma, é considerado inoportuno (alheamento praticamente ausente). O diretor procura determinar tarefas, porém, não são cumpridas, tendo em vista, que, tudo deve ser feito da sua maneira, sem abertura para outras formas de pensar (alta ênfase na produção); o diretor busca mobilizar a escola, juntamente com os membros da equipe, porém, não obtém êxito, visto que os membros de sua equipe acreditam que ele não dá exemplos suficientes para a produtividade na escola (impulso médio); a preocupação principal do diretor é com suas próprias necessidades sociais em detrimento das necessidades dos demais (baixa consideração).

6 - Clima Fechado - Muito baixo o grau de comprometimento dos professores no trabalho em equipe (alto desengajamento); há muita dificuldade na execução de tarefas (alto impedimento); o moral do grupo é baixo e como consequência prejudica a produtividade na escola (baixo espírito); o relacionamento de amizade entre os professores é deficiente (familiaridade média); a maneira como o diretor determina as tarefas é impessoal e arbitrária (alto alheamento); as normas estabelecidas pelo diretor são arbitrárias e o estímulo para a produtividade é formal (alto ênfase na produção); não há interesse em estimular o grupo (baixo impulso), não há consideração às pessoas do grupo (baixa consideração).

Halpin & Croft observaram uma diferença de personalidade entre o comportamento do diretor em um ambiente aberto e o comportamento do diretor em um ambiente fechado.

O diretor de escola com clima aberto demonstra transparência, sinceridade e honestidade nas relações com os seus professores. Esse diretor demonstra seu envolvimento no trabalho, exemplificando para os demais a necessidade de engajamento e ainda há um clima de amizade e procura satisfazer as necessidades sociais de seus professores, individualmente. Ele é íntegro e consistente. No entanto, não apresenta indiferença às regras e regulamentos que lhes servem de “linha” de trabalho.

No entanto, o diretor das escola com o clima fechado é altamente indiferente e impessoal, há um alto grau de insatisfação entre os professores, que, não vêem suas necessidades sociais satisfeitas e que o diretor não demonstra nenhuma atitude de consideração para com os problemas pessoais dos professores. Funciona na escola como um “Supervisor”, não é autêntico nas suas relações.

Os professores, na escola de clima do tipo aberto, apresentam “moral” elevado, demonstra satisfação em suas atividades e suas relações são amigáveis. Eles revelam auto grau de motivação.

Nas escolas com clima do tipo fechado, os professores apresentam “moral” baixo, muito pouca satisfação com seu trabalho, um certo mal estar na escola, e, pouco respeito para com a direção e para com a instituição.

Halpin & Croft concluíram em seus estudos sobre Clima Organizacional na escolas, que o Clima Aberto é o tipo de clima que mais favorece o constante desenvolvimento, aperfeiçoamento e ajustamento do ambiente escolar. Esse clima, o Clima Aberto, possui como característica relevante, a valorização dos professores que devem participar das decisões tomadas nas escolas.

Afirmam também, que o clima aberto exige um tipo de liderança em que os professores sejam tratados como profissionais que participam ativamente do processo decisório da escola. Estes professores precisam sentir que suas preferências são atendidas e que a autoridade do diretor será lhes sempre receptiva.

Assim, Halpin & Croft (1963) colocam que um líder para um clima do tipo aberto precisa contribuir para dois objetivos principais do grupo e da organização:

1. Realização dos objetivos organizacionais e,
2. Manutenção de grupo.

4 - OUTRAS PESQUISAS COM A APLICAÇÃO DO "ORGANIZATIONAL CLIMATE DESCRIPTION QUESTIONNAIRE" - OCDQ

Nos Estados Unidos, muitos estudos foram realizados em escolas utilizando-se o OCDQ de Halpin & Croft, entre os quais destacamos o de George & Bishop (1972), o de Gentry & Kenney (1965), White & Gentry (1967), Ponder & Mayshark (1974), Seidman (1975), Pinkney & Esposito (1976).

Em 1965, Gentry & Kenney estudaram sobre o clima organizacional em escolas de 1o. e 2o. graus americanas. Eles tiveram como objetivos comparar as percepções de alunos brancos e negros sobre o clima. Buscavam ainda identificar divergências significativas na opinião de professores formados por faculdade onde a segregação racial ainda fosse presente. Utilizaram o OCDQ de Halpin & Croft (1963); obtiveram como resultado que existe diferença na percepção dos dois grupos, principalmente na análise dos escores dimensionais; houve variação apenas nos extremos do contínuo do clima. Nos estabelecimentos de ensino de 1o. grau freqüentado por negros a liderança parece concentrar-se no diretor, enquanto que nos de 1o. grau para brancos ela parece emergir do grupo e do dirigente. Outro achado interessante dos pesquisadores foi o fato de que muitos fatores podem afetar as percepções dos informantes, tais como satisfação das necessidades, os valores e o acervo cultural dos mesmos. concluíram que a maioria dos alunos negros percebia o clima da sua escola como fechado e paternalista, enquanto que os brancos o definiram como aberto. Um ano após a realização deste trabalho, os mesmos autores se preocuparam em testar a validade do OCDQ e verificar se as características da personalidade dos professores afetariam as suas percepções sobre o clima organizacional. Eles realizaram uma pesquisa englobando

1.145 professores de escolas de 1o. grau da zona urbana de um estado do Sul dos Estados Unidos. Utilizaram-se de dois instrumentos: o próprio OCDQ e o "Sixteen Personality Factor Questionnaire Form A", de Cattell & Eber. Chegaram a três conclusões: o instrumento de Halpin & Croft parece ser hábil e consistente para dimensionar variáveis psicológicas em estruturas educacionais; as diferenças de personalidade dos professores levam a perceber o clima como aberto ou fechado, segundo as características pessoais de cada um dos sujeitos; delinearam também significativas variações em outras dimensões do comportamento dos professores (Gentry & Kenney, 1965).

George & Bishop (1972) verificaram a relação entre a estrutura escolar e certas características da personalidade dos educadores e seus efeitos na percepção do Clima Organizacional na unidade de ensino. Eles usaram 03 instrumentos: o "*Organizational Climate Description Questionnaire - OCDQ*" de HALPIN & CROFT, o "*Cattell 16 Personality Factor Questionnaire - 16 PF*", de Cattell e o "*Structural Properties Questionnaire - SPQ*", de Bishop, George & Murphy. Verificaram que havia realmente uma influência das estruturas burocráticas no Clima Organizacional e que as escolas situadas em distritos educacionais menores, que havia menos formalidades e burocracia, o grau de ansiedade nos professores era baixo e maior independência e autenticidade na execução de tarefas, o que não ocorria nos distritos educacionais maiores.

Ponder & Mayshark (1974) propuseram-se a verificar se realmente há relação entre o clima organizacional de uma instituição escolar de ensino de 1o. grau com a percepção de professores que foram selecionados por meio de indicadores de saúde.

Utilizaram o "OCDQ" de Halpin & Croft, numa amostra para identificar o clima de 20 escolas americanas, que eram, segundo eles, aparentemente homogêneas.

Ponder & Mayshark utilizaram além do "OCDQ", um outro instrumento denominado MEISE ou seja, "A Scale for the Measurements of Attitudes Toward Healthful Living". Concluíram que: havia uma relação entre o clima organizacional de escolas com a percepção dos professores para positivo, quando o professor era saudável, e para negativo, quando o professor apresentava saúde deficiente.

Objetivando verificar a conexão entre o aspecto físico dos prédios onde funcionam escolas de 1o. grau americanas e o clima organizacional, Seidman (1975) desenvolveu uma pesquisa com uma amostra de 98 unidades escolares. A coleta de dados foi feita a partir do OCDQ e de um inquérito biográfico, a fim de conhecer o nível de formação dos diretores e professores. A análise dos dados levou aquela pesquisadora a considerar que havia maior número de escolas com o tipo de clima caracterizado como fechado. Esse fato contrariou a hipótese de que escolas com prédios com grandes espaços abertos teriam um clima organizacional também aberto. Outra constatação encontrada foi de que as percepções dos professores influem nas diferenças de climas. A autora referida justifica sua afirmativa com as freqüentes transferências dos docentes de uma unidade para outra, o tipo de contrato de trabalho celebrado entre professor e entidade mantenedora da instituição, a inexperiência profissional do docente, e a ausência de uma filosofia educacional adequada. Como sugestão para a melhoria do clima organizacional, a autora coloca: a realização de curso de treinamento de pessoal para trabalhar em prédios dotados de espaços abertos e a implantação de planos ou programas de aperfeiçoamento dos diretores, incluindo técnicas administrativas.

A problemática racial dos Estados Unidos e clima organizacional em escolas de 1o. grau constituíram-se em objetivo do trabalho desenvolvido por Pinkney & Esposito (1976). Utilizando o questionário padronizado de Halpin & Croft (1963), eles investigaram uma amostra de 30 escolas cujo corpo docente era composto de professores brancos e pretos. Os resultados encontrados demonstram que a raça do dirigente não havia influenciado a percepção dos professores negros. Entretanto, quanto às percepções do corpo docente não foi possível chegar a uma conclusão, sugerindo novos estudos para esclarecer a difícil problemática de integração racial.

4.1 - Pesquisas no Brasil com a aplicação do "Organizational Climate Description Questionnaire" - OCDQ

No Brasil, mais precisamente no Rio de Janeiro, foi realizada uma pesquisa com o objetivo de comparar as percepções, de diretores e professores regentes de classes de 1a. a 4a. séries, sobre o clima organizacional das escolas onde trabalhavam (Porto, 1978). Utilizando-se do OCDQ, traduzido e adaptado para a realidade brasileira, aplicou-o a uma amostra de 96 diretores e 229 professores, em 40 escolas da rede oficial do Município do Rio de Janeiro. Os resultados revelaram que a percepção de diretores e professores diferem em relação aos fatores indiferença, estimulação e apoio.

Santos (1978) procurou comparar as percepções de diretores e professores regentes de turmas de 5a. à 8a. séries, sobre o clima organizacional de escolas de primeiro grau, da rede oficial do Município do Rio de Janeiro. Os resultados revelaram que as percepções dos diretores e professores não diferem em nenhum dos oito fatores que definem o clima organizacional.

Portal (1985) em seu estudo sobre Auto-Imagem e Auto-Estima de Administradores da Educação e o Clima Organizacional realizado em uma Universidade de Porto Alegre - RS, sumariza, pelos resultados alcançados, as principais conclusões, na percepção dos diretores, coordenadores e professores:

- a auto-imagem e a auto-estima dos administradores da educação da amostra do estudo, segundo a sua própria percepção e a percepção de seus subordinados, é avaliada com elevada pontuação, significando que os mesmos são detentores de positiva auto-imagem e auto-estima;
- dentre as dimensões mais favoráveis do clima organizacional, na percepção dos administradores da educação e de seus subordinados, relativas à qualidade do clima organizacional em estudo, medidas pelo OCDQ de Halpin & Croft (1963), destacaram-se: autonomia presente e conformidade exigida;
- o clima organizacional na Universidade em estudo, obtido segundo as percepções dos administradores da educação e de seus subordinados, é de uma possível alta qualidade, visto de um modo global.

5. METODOLOGIA

5.1 - Procedimentos Metodológicos

5.1.1 - Caracterização do Estudo, População e Amostra

Esta pesquisa terá caráter descritivo, quanto à opiniões dos docentes e administradores escolares sobre o Clima Organizacional, segundo os conceitos de Halpin & Croft (1963). Essas opiniões serão colhidas através do “OCDQ”, que é um instrumento composto de 64 itens (perguntas), visando a classificar o clima organizacional da escola através da percepção dos professores e administradores. Assim, através do “OCDQ”, é possível mensurar o clima organizacional da respectiva escola, classificando-o através das 08 dimensões estabelecidas por Halpin & Croft (1963). Ver anexo 03.

Utilizamos escala específica, para medir o clima organizacional, realizada pelo próprio autor deste trabalho, baseado nos estudos anteriores (Porto, 1978 e Santos, 1979): 1. muito raramente ocorre; 2. algumas vezes ocorre; 3. freqüentemente ocorre; 4. sempre ocorre.

5.2 - Universo da Pesquisa

5.2.1 - População

Está composta de professores e administradores de 04 escolas públicas de Uberlândia, Minas Gerais, escolhidas por processo de amostragem por julgamento⁶.

⁶ Em situações nas quais desejamos escolher, ou selecionar, indivíduos que satisfaçam certos requisitos, este tipo de amostragem dá bons resultados (Stevenson, 1981, 157-171).

As escolas definidas para este estudo, se caracterizaram por serem públicas estaduais e municipais, de ensino fundamental e médio.

As 04 escolas da amostra, estão localizadas em bairros centrais de Uberlândia e, relativamente próximas.

O número de professores e administradores aqui relacionados foi definido nas reuniões realizadas, quando da coleta de dados, quer pelo de interesse do professor em participar da pesquisa, quer pela comunicação através da direção, da reunião previamente, marcada para a realização da pesquisa.

O total de sujeitos que compuseram a amostra foi de 155, sendo 137 professores e 18 administradores. O quadro da amostra ficou assim distribuído, por escola:

Escola A - 41 professores e 05 administradores, com total de 46 sujeitos;

Escola B - 22 professores e 05 administradores, com total de 25 sujeitos;

Escola C - 36 professores e 02 administradores, com total de 38 sujeitos;

Escola D - 38 professores e 06 administradores, com total de 44 sujeitos.

Destes 155 sujeitos, 139 são do sexo feminino e 16, do sexo masculino.

Segundo a faixa etária, 49 estão entre 20 e 30 anos; 63 entre 31 e 40 anos; 25, entre 45 e 50 anos; 16, entre 51 e 60 anos e 02, com mais de 60 anos.

5.2.2 - QUADRO I - Cálculo de médias e de desvio padrão das idades

Escola A: média = 33 a 8 m dp = 8 a 10 m

Escola B: média = 37 a 2 m dp = 11 a 2 m

Escola C: média = 36 a 7 m dp = 9 a 5 m

Escola D: média = 36 a 9 m dp = 10 a 10 m

TOTAL média = 35 a 10 m dp = 10 a

Quanto ao tempo de docência, 46 sujeitos trabalham no ensino entre 0 e 4 anos; 72, entre 05 e 10 anos; 29, entre 11 e 17 anos e 08 com mais de 18 anos. Essa caracterização encontra-se na tabela I do item 6.2.2.1, logo a seguir.

TABELA I - Caracterização da amostra de docentes, sujeitos de quatro escolas da pesquisa - Uberlândia - Minas Gerais

| INSTITUIÇÃO | TOTAL DE DOCENTES | SUJEITOS | | | |
|---------------|-------------------|------------|---------------|-----------|---------------|
| | | Professor | | Administ. | |
| | | F | f | F | f |
| A | 46 | 41 | 89.13% | 05 | 10.87% |
| B | 27 | 22 | 81.48% | 05 | 18.51% |
| C | 38 | 36 | 94.73% | 02 | 5.27% |
| D | 44 | 38 | 86.36% | 06 | 13.64% |
| TOTAL* | 155 | 137 | 88.38% | 18 | 11.62% |

| FAIXA ETÁRIA | | | | | | | | | |
|--------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|------|-------|
| 20 - 30 | | 31 - 40 | | 41 - 50 | | 51 - 60 | | + 60 | |
| F | f | F | f | F | f | F | f | F | f |
| 18 | 39.14% | 19 | 41.30% | 06 | 13.04% | 03 | 6.52% | 00 | 0.0% |
| 08 | 29.62% | 10 | 37.03% | 05 | 18.51% | 03 | 11.11% | 01 | 3.73% |
| 10 | 26.31% | 16 | 42.10% | 08 | 21.05% | 04 | 10.52% | 00 | 0.0% |
| 13 | 29.54% | 18 | 40.90% | 06 | 13.63% | 06 | 13.63% | 01 | 2.27% |
| 49 | 31.62% | 63 | 40.64% | 25 | 16.12% | 16 | 10.32% | 02 | 1.29% |

| TEMPO DE DOCÊNCIA | | | | | | | | SEXO | | | |
|-------------------|--------|---------|--------|---------|--------|------|--------|----------|--------|-----------|--------|
| 00 - 04 | | 05 - 10 | | 11 - 17 | | + 18 | | Feminino | | Masculino | |
| F | f | F | f | F | f | F | f | F | f | F | f |
| 16 | 34.78% | 19 | 41.30% | 11 | 23.91% | 00 | 0.0% | 42 | 91.30% | 04 | 8.70% |
| 10 | 37.03% | 08 | 29.62% | 08 | 29.62% | 01 | 3.70% | 22 | 81.48% | 05 | 18.51% |
| 11 | 28.94% | 17 | 44.73% | 06 | 15.78% | 04 | 10.52% | 34 | 89.47% | 04 | 10.52% |
| 09 | 20.45% | 28 | 63.63% | 04 | 9.09% | 03 | 6.81% | 41 | 93.18% | 03 | 6.81% |
| 46 | 29.67% | 72 | 46.45% | 29 | 18.70% | 08 | 5.16% | 139 | 89.67% | 16 | 10.32% |

* Observações em Negrito representa o total de todas as escolas

5.3 - Coleta de Dados

5.3.1 - Descrição do instrumento

Para compreender-se melhor o Instrumento elaborado por Halpin & Croft (1963), o “OCDQ - Organizational Climate Description Questionnaire”, é importante a identificação e organização dos elementos que o compõem.

O “OCDQ”, de Halpin & Croft (1963), é composto de 64 itens. Esse instrumento foi traduzido e adaptado para a realidade brasileira por Porto (1978), Santos (1978) e Souza (1983), quando, por sua vez, pesquisaram sobre Clima Organizacional em escolas de 1o. e 2o. graus.

O “Organizational Climate Description Questionnaire” é composto de oito variáveis das quais quatro são referentes aos administradores (alheamento, ênfase na produção, impulso e consideração) e quatro, referentes às atitudes dos professores (desengajamento, impedimento, espírito e familiaridade). Para cada variável do instrumento existem itens correspondentes no questionário, conforme já delineamos no capítulo de definição de termos.

5.3.2 - Descrição da elaboração final do instrumento

O instrumento de pesquisa ficou assim constituído:

1. Informações Gerais - Esta parte possui o objetivo de coletar dados pessoais e profissionais dos sujeitos tais como: função que exerce na escola, sexo, idade, disciplina que leciona, tempo que atua na área de educação, tempo de trabalho na escola pesquisada.
2. Questionário com os 64 itens, adaptados pelo autor deste estudo.

O instrumento utilizado para a coleta de dados consta no Anexo 1 deste trabalho.

As adaptações realizadas, consistiram em: 1. troca da palavra “maneirismo” (item 2) por “comportamento rotineiro, comum”; 2. troca da expressão “folha de trabalho” (item 19) por “experiência anterior”, “curriculum” ; 3. troca da palavra “moral” (item 35) por “sentimentos pessoais de alegria, tristeza, mal estar ou bem estar, prazer” por entender que o termo “moral” parece-nos ser, neste caso, subjetivo.

5.4 - Testagem de Fidedignidade

O instrumento utilizado para coletar os dados desta pesquisa foi o OCDQ de Halpin & Croft (1963), porém, sentiu-se necessidade de realizar um teste de fidedignidade para cada uma das 8 dimensões, tendo em vista que algumas modificações foram feitas para a situação brasileira por outros autores e pelo próprio autor deste estudo.

Optou-se por realizar a fidedignidade do instrumento através da fórmula do método Coeficiente Alfa de Crombach.

De acordo com Downie & Heath, 1975; e Roscoe, 1978) “a fidedignidade é uma técnica que busca encontrar um coeficiente de consistência interna de um instrumento ou teste. Refere-se a precisão da medida”.

A fórmula de Cronbach mede a fidedignidade do escore total. Na verdade, a fidedignidade é a expressão de extensão do que um teste pode medir, o que é suposto que ele meça e o quão bem ele mede o que quer medir. Em geral o coeficiente de fidedignidade melhor aceito é aquele mais próximo de 0,90 porém, não existe uma regra fixa para estabelecer um coeficiente ótimo de fidedignidade. Este coeficiente depende do tamanho do teste, da extensão dos escores e da homogeneidade da amostra. Quanto mais homogênea a amostra menor o coeficiente de fidedignidade. (Roscoe, 1978).

O instrumento de pesquisa alcançou os seguintes coeficientes de fidedignidade:

TABELA II
Coeficiente de Fidedignidade de Cronbach

| VARIÁVEL | < |
|--------------------|------|
| Desengajamento | 0,74 |
| Impedimento | 0,70 |
| Espírito | 0,90 |
| Intimidade | 0,89 |
| Alheamento | 0,90 |
| Ênfase na produção | 0,91 |
| Impulso | 0,91 |
| Consideração | 0,90 |

Vianna, (1973 p. 167) afirma que é necessário uma fidedignidade mínima de 0,70. Portanto, o menor coeficiente alcançado foi na dimensão impedimento,

demonstrando assim, que o instrumento utilizado nesta pesquisa, em cada uma das dimensões, é fidedigno.

5.5 - Aplicação do Instrumento

A coleta dos dados foi realizada em 04 escolas públicas de Uberlândia e feita diretamente por este pesquisador.

Com o objetivo de facilitar a coleta de dados, foram marcadas entrevistas com os diretores das respectivas escolas, visando a obtermos autorização e colaboração para acesso aos professores e orientadores da escola.

Desta maneira, conseguiu-se, junto aos orientadores das escolas, as datas das reuniões pedagógicas e estes, os orientadores, cederam alguns minutos para diálogo com os professores.

Era exposto o objetivo da pesquisa, e solicitava-se aos professores e administradores presentes na reunião, para responderem às questões propostas no instrumento de pesquisa. O instrumento era recolhido em seguida.

Em média, os professores e administradores levavam cerca de 30 minutos para preencherem as proposições do instrumento.

6 - ANÁLISE DOS DADOS , INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com os objetivos propostos, este capítulo analisa e interpreta os dados coletados.

Analisaremos e discutiremos os resultados obtidos em consonância com os objetivos de nosso estudo que são:

1. Comparar a percepção dos professores com a percepção dos administradores (diretor, supervisor, orientadores, etc.) para verificar se possuem diferenças na forma de perceber o clima da escola;
2. Verificar como os professores e os administradores juntos percebem o clima organizacional da escola pesquisada;
3. Classificar o Clima Organizacional de quatro unidades de ensino Fundamental e Médio de Uberlândia, segundo a percepção de administradores e professores, de acordo com as oito dimensões do Clima Organizacional de HALPIN & CROFT (1963);

6.1 - Análise dos resultados percentuais dos níveis nas oito dimensões do Clima Organizacional, segundo a percepção de administradores e professores de 04 escolas do Ensino Fundamental e Médio de Uberlândia, sendo o total da amostra de 155 sujeitos.

A análise do perfil do clima das 04 escolas da amostra deste estudo foi realizada pela investigação das oito dimensões do clima especificadas por Halpin & Croft

(1963), através de distribuição de frequência relativa e absoluta e de percentuais, em cada dimensão, cujos dados estatísticos estão nos anexos 3 (tabela III à XI).

Realizamos, por sua vez, análise estatística dos resultados com o interesse em verificar a existência, ou não, de diferenças significantes entre as frequências de resultados “Baixo, “Médio” e “Alto”, obtidos por professores e administradores na escala do OCDQ, de HALPIN & CROFT (1963), foi aplicada a prova estatística não-paramétrica do “Qui-Quadrado para k Amostras Independentes” (Siegel, 1975:196-203).

Não foi possível a aplicação dessa prova à análise comparativa dos resultados obtidos por professores, com aqueles obtidos por administradores, em vista das frequências destes últimos serem muito baixas⁷.

Assim, só foi possível a comparação entre os resultados de todos os sujeitos que compuseram a amostra, verificando-se se houve, ou não, diferenças significantes entre as quatro Escolas, em relação às dimensões do Clima Organizacional.

O nível de significância foi estabelecido em 0,10, em uma prova bilateral, sendo o valor crítico do $X^2 = 29,62$, para graus de liberdade = 21.

Os resultados estão demonstrados no QUADRO XIII:

⁷ A prova do Qui-Quadrado tem esta limitação, exigindo que as frequências esperadas em cada célula não sejam muito pequenas. Quando esta exigência não é satisfeita, os resultados da prova não são válidos. Só pode ser aplicada se apenas menos de 20% das células apresentarem frequência esperada superior a 5. (Siegel, 1975:202).

QUADRO II - Valores de X^2 encontrados, quando da comparação entre os resultados obtidos por professores e administradores, de quatro Escolas diferentes, nas oito dimensões do Clima Organizacional.

| DIMENSÕES | VALORES DE X^2 |
|--------------------|------------------|
| Desengajamento | 44,07* |
| Familiaridade | 77,63* |
| Impedimento | 91,20* |
| Espírito | 88,64* |
| Alheamento | 37,52* |
| Ênfase na Produção | 60,08* |
| Impulso | 36,68* |
| Consideração | 51,23* |

(*) Significantes em nível de 0,10.

Faremos análise detalhada de cada dimensão, escola por escola, para identificarmos o clima de cada uma delas, separadamente; em seguida, será comparada a percepção do clima dos professores e dos administradores de cada escola. Esta análise será iniciada pela escola A.

TABELA III - Distribuição das frequências das dimensões do Clima Organizacional da Escola A, segundo a percepção de seus professores e administradores no total de 46.

| Dimensões | Desengajamento | | Familiaridade | | Impedimento | | Espírito | |
|-----------|----------------|--------|---------------|--------|-------------|--------|----------|--------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Níveis | | | | | | | | |
| Baixo | 34 | 73.91* | 12 | 26.09 | 33 | 71.73* | 00 | 0,0 |
| Médio | 12 | 26.09 | 32 | 69.56* | 12 | 26.09 | 14 | 30.43 |
| Alto | 00 | 0,0 | 02 | 4.35 | 01 | 2.18 | 32 | 69.56* |
| TOTAL | 46 | 100,0 | 46 | 100,0 | 46 | 100,0 | 46 | 100,0 |

| Dimensões | Alheamento | | Ênfase na Produção | | Impulso | | Consideração | |
|-----------|------------|--------|--------------------|--------|---------|--------|--------------|--------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Níveis | | | | | | | | |
| Baixo | 12 | 26.09 | 29 | 63.04* | 03 | 6.52 | 04 | 8.70 |
| Médio | 34 | 73.91* | 13 | 28.26 | 31 | 67.39* | 13 | 28.26 |
| Alto | 00 | 0.0 | 04 | 8.70 | 12 | 26.09 | 29 | 63.04* |
| TOTAL | 46 | 100.0 | 46 | 100.0 | 46 | 100.0 | 46 | 100.0 |

LEGENDA: * nível predominante em cada dimensão

TABELA IV - Distribuição das frequências das dimensões do Clima Organizacional da Escola A, segundo a percepção de seus professores no total de 41.

| Dimensões | Desengajamento | | Familiaridade | | Impedimento | | Espírito | |
|-----------|----------------|--------|---------------|--------|-------------|--------|----------|--------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Níveis | | | | | | | | |
| Baixo | 30 | 73.17* | 11 | 26.83 | 30 | 73.17* | 00 | 0.0 |
| Médio | 11 | 26.83 | 30 | 73.17* | 10 | 24.39 | 13 | 31.70 |
| Alto | 00 | 0.0 | 00 | 0.0 | 01 | 2.44 | 28 | 68.30* |
| TOTAL | 41 | 100.0 | 41 | 100.0 | 41 | 100.0 | 41 | 100.0 |

| Dimensões | Alheamento | | Ênfase na Produção | | Impulso | | Consideração | |
|-----------|------------|--------|--------------------|--------|---------|--------|--------------|--------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Níveis | | | | | | | | |
| Baixo | 11 | 26.83 | 25 | 60.98* | 03 | 7.31 | 04 | 9.75 |
| Médio | 30 | 73.17* | 12 | 29.27 | 30 | 73.17* | 08 | 19.52 |
| Alto | 00 | 0.0 | 04 | 9.75 | 08 | 19.52 | 29 | 70.73* |
| TOTAL | 41 | 100.0 | 41 | 100.0 | 41 | 100.0 | 41 | 100.0 |

LEGENDA: * nível predominante em cada dimensão

TABELA V - Distribuição das frequências das dimensões do Clima Organizacional da Escola A, segundo a percepção de seus administradores no total de 05.

| Dimensões | Desengajamento | | Familiaridade | | Impedimento | | Espírito | |
|-----------|----------------|-------|---------------|-------|-------------|-------|----------|-------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Níveis | | | | | | | | |
| Baixo | 04 | 80.0* | 01 | 20.0 | 04 | 80.0* | 00 | 0.0 |
| Médio | 01 | 20.0 | 04 | 80.0* | 01 | 20.0 | 01 | 20.0 |
| Alto | 00 | 0.0 | 00 | 0.0 | 00 | 0.0 | 04 | 80.0* |
| TOTAL | 05 | 100.0 | 05 | 100.0 | 05 | 100.0 | 05 | 100.0 |

| Dimensões | Alheamento | | Ênfase na Produção | | Impulso | | Consideração | |
|-----------|------------|-------|--------------------|-------|---------|-------|--------------|--------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Níveis | | | | | | | | |
| Baixo | 01 | 20.0 | 04 | 80.0* | 00 | 0.0 | 00 | 0.0 |
| Médio | 04 | 80.0* | 01 | 20.0 | 01 | 20.0 | 05 | 100.0* |
| Alto | 00 | 0.0 | 00 | 0.0 | 04 | 80.0* | 00 | 0.0 |
| TOTAL | 05 | 100.0 | 05 | 100.0 | 05 | 100.0 | 05 | 100.0 |

LEGENDA: * nível predominante em cada dimensão

ESCOLA A

- Desengajamento

Examinando a dimensão *desengajamento*, que é a atitude de professores que não se “envolvem”, não se “engajam” nas tarefas relacionadas à sua função e não se envolvem com a equipe da sua escola, constata-se, na **escola A**, que o nível predominante da amostra total de 46 sujeitos (professores e Administradores, é um nível baixo de desengajamento, num percentual de 73, 91% do total da amostra (ver tabela III).

Tal resultado, mostra-nos que os professores e administradores dessa escola, são, na sua maioria, parecem estar engajados nas atividades da escola, tanto nas tarefas individuais quanto nas tarefas a serem realizadas em equipes.

No entanto, verificamos, também, que alguns poucos diferem da maioria, cujo nível de desengajamento médio (ver tabela III) com 26,09%, levando-nos a concluir que esses profissionais acham que os professores e administradores não estão muito envolvidos nas tarefas a eles inerentes.

Quando se separa da amostra professores no total de 41 e administradores, no total de 05, vemos que a dimensão *desengajamento*, tanto para a maioria dos professores, 73,17% (ver tabela IV), quanto para a maioria dos administradores 80,0% (ver tabela V), permanece em nível baixo, este resulta confirma que os professores se engajam nas tarefas inerentes à sua função e nas tarefas de grupo.

- Familiaridade

Analisando a dimensão *familiaridade*, que é a atitude de amizade entre os professores no seu ambiente de trabalho, constata-se que, pela análise dos dados, a maioria dos professores e administradores da escola A, no total de 46 sujeitos, 69.56% (ver tabela III), ou seja, a maioria, percebem esta dimensão em nível médio. Tal resultado demonstra-nos que na escola A parece existir um ambiente relativamente amigável, onde permeia um clima de respeito e apoio mútuos em relação aos problemas pessoais de cada indivíduo que compõe a equipe da escola.

Esse percentual altera-se para 73.17% para os professores (ver tabela IV) e 80.0% para os administradores (ver tabela V), quando se separam da amostra os professores dos administradores, que nos leva a concluir que os professores e administradores possuem uma percepção bem próxima sobre a dimensão familiaridade, pois os dois grupos, de acordo com sua percepção, estabeleceram esta dimensão em nível médio.

Assim, é possível observar-se que os administradores e professores vêm que realmente há um clima de relativa amizade entre os professores e que contribui para um clima favorável, apesar de ainda não ser o ideal, para o ambiente escolar.

- Impedimento

Analisando a dimensão *impedimento*, que é caracterizada pela atitude dos professores contra as exigências do diretor, aqueles acreditam que o diretor está

“impedindo-os”, dificultando a realização do seu trabalho. Na escola A, constata-se que o nível desta dimensão é baixo, de acordo com a análise dos dados; a maioria dos professores e administradores ou seja, 71.73% (ver tabela III) do total da amostra de 46 sujeitos. Desta maneira, pode-se inferir que a maioria dos professores e administradores dessa escola, acha que o diretor (administrador) não os impede de realizar seu trabalho, tampouco opõe obstáculos para dificultar a consecução de suas tarefas rotineiras na escola.

Da mesma maneira, quando se separa professor dos administradores na amostra, o resultado não se altera, a dimensão impedimento continua a ser percebida em nível baixo, pois dos 41 professores, 73.17% (ver tabela IV) deles responderam que o diretor não os impede ou mesmo dificulta seu trabalho e, por sua vez, os administradores da escola A também responderam que não dificultam colocando obstáculos para a execução das atividades propostas pelo professor. Estabeleceram esta dimensão no nível baixo, com 80.0% (ver tabela V) dos 05 sujeitos analisados.

- Espírito

Examinando a dimensão *Espírito* que é caracterizada por atitude de grupo, que pode revelar satisfação ou não de suas necessidades sociais e prazer na realização do trabalho comum, ou melhor, o “moral” do grupo da escola é elevado ou não. Constata-se, então, que, pela análise dos dados, na escola A, a maioria dos professores e administradores desta escola num total de 46, revela, predominância do nível alto para a dimensão espírito com um percentual de 69.56% (ver tabela III), levando a conclusão de que nesta escola há um grau elevado de satisfação no ambiente

organizacional, onde seus professores e administradores realizam seu trabalho com prazer e satisfação e que, por sua vez, são atendidos nas suas necessidades sociais.

Este resultado não se altera, mesmo quando se separam os professores dos administradores, onde 68.30% (ver tabela IV), de 41 sujeitos da amostra de professores, percebem esta dimensão em nível alto, afirmando que realmente sentem prazer em executar suas tarefas na escola e que suas necessidades sociais, no ambiente de trabalho, estão sendo satisfeitas.

Os administradores, por sua vez, vêem essa dimensão da mesma forma que os professores, em nível alto, pois 80.0% deles responderam que realmente, na escola A, percebe-se um clima com moral alto, onde se sente a satisfação dos professores com seu trabalho e também percebe-se que o grupo está satisfeito com forma como suas necessidades sociais estão sendo satisfeitas.

- Alheamento

Em relação à dimensão *alheamento*, que é a atitude impessoal e informal do diretor, que impõe distância emocional entre ele e sua equipe de trabalho, caracterizando seu comportamento como generalizado, não pessoal, particularista, formal. constata-se que esta dimensão na Escola A caracterizou-se, tanto para professores quanto para os administradores como sendo de nível médio, com percentual de 73.91% (ver tabela III).

Estes dados levam-nos a concluir que, a maior parte dos professores e administradores juntos na amostra, num total de 46, da Escola A, vê esta dimensão em

nível médio, o diretor relativamente mantém um relacionamento informal e pessoal com os professores, procurando estar sempre informado sobre o que acontece na escola, demonstrando relativa preocupação com os membros da sua escola.

Quando essa dimensão é analisada, separando-se professores dos administradores da amostra, constata-se que tanto os professores, num total de 41 sujeitos, quanto os administradores, num total de 05 sujeitos, consideram essa dimensão, em nível médio; os professores, com um percentual de 73.17% (ver tabela IV) e os administradores com percentual de 80.0% (ver tabela V). Para os professores, os administradores estão envolvidos com a escola e, para a maioria deles, os administradores também possuem atitude informal em relação aos mesmos.

Os administradores, na sua maioria, sentem que realmente estão envolvidos com a escola e procuram obter um ambiente de informalidade, mantendo-se informados sobre os acontecimentos da escola.

- Ênfase na Produção

Na dimensão *Ênfase na Produção*, que se caracteriza por atitude de supervisão e acompanhamento rigoroso por parte do diretor com o objetivo de “pressionar” os professores para obter maior produtividade, apresentando comportamento altamente diretivo, constata-se que, na Escola A, que, 63,04% (ver tabela III), da amostra de 46 sujeitos professores e administradores, perceberam essa dimensão em nível baixo. Percebe-se, portanto, que os professores e administradores dessa escola vê que o diretor proporciona condições para que as duas equipes trabalhem

de forma mais livre, criando oportunidade para que cada um desenvolva habilidade de liderança.

Analisando as respostas dos sujeitos separadamente, professores e administradores, nota-se semelhanças na forma de ver essa dimensão, ou seja, os professores perceberam a dimensão ênfase na produção em nível baixo, com um percentual de 60.98% (ver tabela IV) dos sujeitos da amostra e 80.0% (ver tabela V) dos administradores da amostra também constataram esta dimensão em nível baixo. Ambos os sujeitos acreditam, na sua maioria, que o diretor proporciona oportunidades de liderança para os professores e dão a eles liberdade de trabalho, demonstrando um comportamento não diretivo.

- Impulso

Na dimensão *impulso*, que é o estímulo provocado pelo diretor, visando a mostrar o exemplo de seu trabalho para movimentar a organização escolar, ou seja, busca a motivação do grupo através de seu próprio exemplo. Na escola A, constata-se que o nível predominante, no total da amostra, que é de 46 sujeitos professores e administradores, é médio, com um percentual de 67.39% (ver tabela III), deduzindo-se que a maioria dos professores e administradores da escola A acredita que a atitude do diretor é relativamente motivadora, pois demonstra dar exemplos de envolvimento no seu trabalho de forma ativa, procurando estimular o grupo a desenvolver um grau maior de envolvimento e eficiência em suas atitudes.

Quando se separam da amostra, os 41 sujeitos professores, notamos que houve diferença na forma de ver entre os professores e os administradores Os

professores percebem esta dimensão, na sua maioria em nível médio com um percentual de 73.17% (ver tabela IV), acreditando que, em parte, o diretor demonstra atitude de estímulo junto aos professores. Já os administradores vêem esta dimensão em nível alto, diferindo da percepção dos professores, possuindo um percentual de 80.0% (ver tabela V). Esses dados demonstram que, os administradores, na sua maioria, percebem que realmente dão exemplo com sua atitude no trabalho, visando com isso, a estimular os professores.

- Consideração

A última dimensão analisada é a dimensão *Consideração*, que é a atitude do diretor caracterizada por relacionamento predominantemente humano, com os professores, por que permeia a compreensão dos problemas pessoais dos professores. Constatamos, através da análise de dados da amostra de 46 sujeitos, composta de professores e administradores da Escola A que esta dimensão possui nível predominantemente alto, cujo percentual da amostra foi de 63.04% (ver tabela III), ou seja, os professores e administradores, na sua maioria, acreditam que o diretor dá importância aos problemas pessoais que estão à volta dos professores e que, assim ele, o diretor, evidencia tentativa de priorizar a pessoa em detrimento das tarefas a serem executadas.

Analisando esta dimensão, separando-se na amostra os professores dos administradores, vemos que os professores, em percentual de 70.73% (ver tabela IV), acham que o diretor demonstra atitude de consideração para com os professores, apoiando-os nos problemas pessoais que apresentam.

Já os administradores, por sua vez, demonstram no resultado que 100.0% (ver tabela V) deles percebem que o diretor realmente demonstra atitude de consideração para com os professores, apoiando-os em tudo o que lhes é possível em seus problemas pessoais.

TABELA VI- Distribuição das freqüências das dimensões do Clima Organizacional da Escola B, segundo a percepção de seus professores e administradores no total de 27.

| Dimensões | Desengajamento | | Familiaridade | | Impedimento | | Espírito | |
|--------------|----------------|--------------|---------------|--------------|-------------|--------------|-----------|--------------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Baixo | 21 | 77.77* | 14 | 51.85* | 02 | 7.41 | 15 | 55.55 |
| Médio | 04 | 14.82 | 08 | 29.63 | 05 | 18.52 | 07 | 25.93 |
| Alto | 02 | 7.41 | 05 | 18.52 | 20 | 74.07* | 05 | 18.52 |
| TOTAL | 27 | 100.0 | 27 | 100.0 | 27 | 100.0 | 27 | 100.0 |

| Dimensões | Alheamento | | Ênfase na Produção | | Impulso | | Consideração | |
|--------------|------------|--------------|--------------------|--------------|-----------|--------------|--------------|--------------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Baixo | 18 | 66.66* | 05 | 18.52 | 03 | 11.11 | 19 | 70.37* |
| Médio | 07 | 25.93 | 02 | 7.41 | 20 | 74.07* | 05 | 18.52 |
| Alto | 02 | 7.41 | 20 | 74.07* | 04 | 14.82 | 03 | 11.11 |
| TOTAL | 27 | 100.0 | 27 | 100.0 | 27 | 100.0 | 27 | 100.0 |

LEGENDA: * nível predominante em cada dimensão

TABELA VII - Distribuição das freqüências das dimensões do Clima Organizacional da Escola B, segundo a percepção de seus professores no total de 22.

| Dimensões | Desengajamento | | Familiaridade | | Impedimento | | Espírito | |
|--------------|----------------|--------------|---------------|--------------|-------------|--------------|-----------|--------------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Baixo | 21 | 95.45* | 13 | 59.09* | 01 | 4.55 | 15 | 68.19* |
| Médio | 01 | 4.55 | 05 | 22.73 | 02 | 9.09 | 04 | 18.18 |
| Alto | 00 | 0.0 | 04 | 18.18 | 19 | 86.36* | 03 | 13.63 |
| TOTAL | 22 | 100.0 | 22 | 100.0 | 22 | 100.0 | 22 | 100.0 |

| Dimensões | Alheamento | | Ênfase na Produção | | Impulso | | Consideração | |
|--------------|------------|--------------|--------------------|--------------|-----------|--------------|--------------|--------------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Baixo | 16 | 72.72* | 02 | 9.09 | 02 | 9.09 | 19 | 86.36* |
| Médio | 05 | 22.73 | 01 | 4.55 | 19 | 86.36* | 02 | 9.09 |
| Alto | 01 | 4.55 | 19 | 86.36* | 01 | 4.55 | 01 | 4.55 |
| TOTAL | 22 | 100.0 | 22 | 100.0 | 22 | 100.0 | 22 | 100.0 |

LEGENDA: * nível predominante em cada dimensão

TABELA VIII - Distribuição das freqüências das dimensões do Clima Organizacional da Escola B, segundo a percepção de seus administradores no total de 5.

| Dimensões | Desengaja-mento | | Familiaridade | | Impedimento | | Espírito | |
|--------------|-----------------|-------|---------------|-------|-------------|-------|----------|-------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Baixo | 04 | 80.0* | 04 | 80.0* | 04 | 80.0* | 00 | 0.0 |
| Médio | 00 | 0.0 | 01 | 20.0 | 01 | 20.0 | 03 | 60.0* |
| Alto | 01 | 20.0 | 00 | 0.0 | 00 | 0.0 | 02 | 40.0 |
| TOTAL | 05 | 100.0 | 05 | 100.0 | 05 | 100.0 | 05 | 100.0 |

| Dimensões | Alheamento | | Ênfase na Produção | | Impulso | | Consideração | |
|--------------|------------|-------|--------------------|-------|---------|-------|--------------|-------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Baixo | 03 | 60.0 | 03 | 60.0* | 01 | 20.0 | 00 | 0.0 |
| Médio | 01 | 20.0 | 01 | 20.0 | 03 | 60.0* | 03 | 60.0* |
| Alto | 01 | 20.0 | 01 | 20.0 | 01 | 20.0 | 02 | 40.0 |
| TOTAL | 05 | 100.0 | 05 | 100.0 | 05 | 100.0 | 05 | 100.0 |

LEGENDA: * nível predominante em cada dimensão

ESCOLA B

- Desengajamento

Verificamos que, na escola B, a dimensão *desengajamento* predominou numa amostra de 27 sujeitos, professores e administradores. O nível baixo de desengajamento apresentou percentual de 77.77% do total da amostra (ver tabela VI).

Com este resultado, conclui-se que os professores e administradores da escola B parecem não ser engajados nas atividades da escola, nas atividades individuais ou nas atividades de equipes.

Da mesma forma, isolam-se os sujeitos professores que são, no total da amostra, de 22; confirma o resultado acima, tendo em vista que o nível de

desengajamento percebido pelos professores é baixo, evidenciando um percentual de 95.45% da amostra (ver tabela VII), ou seja, os professores percebem que, para as atividades da escola a serem realizadas em grupos ou individuais, os membros da equipe não se engajam.

Nesta mesma linha de percepção, os administradores da escola B, num total da amostra de 05, percebem, na sua maioria, a dimensão desengajamento em nível baixo, com um percentual de 80.0% da amostra (ver tabela VIII), ou seja, segundo a maioria dos administradores, na verdade, os professores e administradores da escola B, envolvem-se, engajam-se nas tarefas e atividades da escola, individualmente ou em equipes.

- Familiaridade

Na análise da categoria familiaridade, segundo a percepção de seus professores e administradores, no total de 27, da escola B, o nível desta dimensão foi baixo com 51.85% (ver tabela VI) dos sujeitos da amostra, levando-nos a inferir que os professores e administradores da escola B, acham que não há atitudes amigáveis entre eles, o ambiente de trabalho não é amistoso, tendo em vista que, os professores e administradores parecem não perceber a necessidade de apoio e respeito mútuo nas relações e não há ajuda nos problemas pessoais dos membros dessa escola.

Esse percentual, quando se analisa separadamente, segundo a percepção dos professores num total da amostra de 22 sujeitos, altera-se para 59.09% (ver tabela VII), em nível baixo, para os professores e 80.0% dos administradores (ver tabela VIII), em nível baixo, ou seja, a maioria dos professores, vêem que o ambiente da escola não há

clima de apoio e amizade mútuos, cujo ambiente de trabalho não possui características de ser amigável. Os administradores também percebem que, no seu ambiente de trabalho, não há realmente atitudes amistosas entre os professores, percebendo, por sua vez, que não há um clima de apoio e respeito nas relações do pessoal da escola.

- Impedimento

Analisando a categoria impedimento, da escola B, constata-se que o nível dessa dimensão, pela leitura dos dados, a maioria dos professores e administradores, ou seja, 74.07% (ver tabela VI) do total da amostra que é de 27, é o nível alto. Assim, podemos deduzir, pela percepção do grupo envolvido, que o diretor impede os professores de realizar o seu trabalho, dificultando a consecução de suas atividades rotineiras na escola com excesso de burocracias.

Da mesma maneira, quando isola-se só os professores, num total da amostra de 22 sujeitos, 86.36% (ver tabela VII) deles vêem esta dimensão em nível alto.

Os administradores, quando isolados dos professores, percebem em nível baixo, num percentual da amostra de 80.0% (ver tabela VIII) dos sujeitos, acreditando que eles, os administradores não “impedem” as consecuições dos trabalhos dos professores, não “impedindo-os” de executarem suas tarefas.

- Espírito

Na escola B, a dimensão espírito foi percebida em nível baixo, pelos seus professores e administradores com percentual de 55.55% (ver tabela VI) de 27 sujeitos.

Desta maneira concluímos que, nesta escola, para a maioria de seus membros, há um grau baixo de satisfação no ambiente organizacional. Professores e administradores percebem que suas necessidades sociais não são atendidas. A “moral” do grupo dessa escola é baixa.

Quando se separam da amostra os professores dos administradores, num total de 22 sujeitos, obtém-se um percentual de 68.19% (ver tabela VII) do total da amostra dos professores que confirmam que a “moral”, o “espírito” do grupo da escola B é baixo, que suas necessidades sociais não estão sendo atendidas.

No entanto, o grupo de administradores da escola B, não vê esta dimensão da mesma forma que o grupo de professores, pois 60.0% (ver tabela VIII) dos administradores acreditam que, em parte, as necessidades sociais do grupo são atendidas e que a “moral” do grupo é elevada; percebem também que parece que os professores estão satisfeitos com o seu trabalho, demonstrando certo prazer em executar suas tarefas. Eles estabeleceram esta dimensão no nível médio.

- Alheamento

Na Escola B, a dimensão alheamento foi percebida em nível baixo, tanto para professores quanto para administradores, Obteve 66.66% (ver tabela VI) do total da amostra que é de 27 sujeitos. Desta maneira, observa-se que para a maioria dos professores e administradores da Escola B, o diretor não mantém a distância do grupo, seu comportamento é generalizado e informal.

Tal resultado permanece quando se separam os sujeitos professores num total de 22 dos administradores, num total de 05 da amostra. Os professores, na sua maioria, 72.72% (ver tabela VII) percebem que, na dimensão alheamento, o nível é baixo, confirmando o resultado anterior.

Os administradores, por sua vez, num total de 05 sujeitos da amostra, 60% deles percebem esta dimensão em nível baixo.

- Ênfase na Produção

Nesta escola, o nível da dimensão ênfase na produção, ficou caracterizado como alto, com um percentual de 74.07% (ver tabela VI) do total da amostra de 27 sujeitos. Portanto, a maioria dos professores e administradores da escola B, percebem que, há realmente atitude de supervisão e acompanhamento rigoroso por parte do diretor, e que o mesmo possui comportamento altamente diretivo.

Mesmo quando separa-se os sujeitos professores dos administradores, tal situação se mantém. Do total de 22 sujeitos da amostra, 86.36% (ver tabela VII) dos professores percebem esta dimensão em nível alto. No entanto os administradores, por sua vez, num total de 05 sujeitos da amostra, possuem percepção diversa da dos professores, pois 60.00% (ver tabela VIII) dos administradores percebem a dimensão ênfase na produção em nível baixo, a maioria acredita que não possuem comportamento diretivo, não fazem supervisão rigorosa, etc.

Na Escola B, observa-se que houve diferença de percepção entre os professores e administradores quanto a dimensão ênfase na produção.

- Impulso

Na escola B, constata-se que o nível predominante foi o nível médio, pois 74.07% (ver tabela VI) dos 27 sujeitos da amostra professores e administradores perceberam que a atitude do diretor é de estímulo, que é relativamente motivadora, pois demonstra dar exemplos de envolvimento no seu trabalho de forma ativa. Ele estimula o grupo a aumentar o grau de envolvimento nas atividades da escola.

Os professores separados dos administradores, com um total da amostra de 22 sujeitos, perceberam essa dimensão da mesma maneira, ou seja 86.36% (ver tabela VII) dos 22 sujeitos da amostra estabeleceram essa dimensão em nível médio. 60.0% (ver tabela VIII) dos administradores acreditam que o diretor com seu exemplo, com suas atitudes, em parte, estimula o grupo visando a buscar maior envolvimento e mais eficiência. Estabeleceram esta dimensão em nível médio.

- Consideração

Na escola B, a dimensão consideração ficou em nível baixo com 70.37% (ver tabela VI) dos 27 sujeitos da amostra de professores e administradores.

A maioria dos professores e administradores da escola B, acredita que a atitude do diretor é caracterizada por um relacionamento impessoal, que não os compreende em seus problemas pessoais, não os apóia.

Mesmo quando se separam os professores dos administradores, 86.36% (ver tabela VII) dos sujeitos da amostra, estabelecem a dimensão consideração em nível baixo.

Porém, os administradores da escola B, quando isolados do grupo de professores na amostra, percebem diferentemente esta dimensão, na sua maioria, ou seja 60.0% (ver tabela VIII) dos sujeitos administradores acreditam que as atitudes do diretor, relativamente, caracteriza-se por um relacionamento humano e compreensível com as dificuldades pessoais dos professores. Desta forma estabelecem esta dimensão no nível médio.

TABELA IX- Distribuição das freqüências das dimensões do Clima Organizacional da Escola C, segundo a percepção de seus professores e administradores no total de 38.

| Dimensões | Desengajamento | | Familiaridade | | Impedimento | | Espírito | |
|--------------|----------------|--------------|---------------|--------------|-------------|--------------|-----------|--------------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Baixo | 06 | 15.79 | 08 | 21.05 | 04 | 10.53 | 08 | 21.05 |
| Médio | 30 | 78.95* | 26 | 68.42* | 09 | 23.68 | 22 | 57.90* |
| Alto | 02 | 5.26 | 04 | 10.53 | 25 | 65.79* | 08 | 21.05 |
| TOTAL | 38 | 100.0 | 38 | 100.0 | 38 | 100.0 | 38 | 100.0 |

| Dimensões | Alheamento | | Ênfase na Produção | | Impulso | | Consideração | |
|--------------|------------|--------------|--------------------|--------------|-----------|--------------|--------------|--------------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Baixo | 27 | 71.06 | 09 | 23.68 | 05 | 13.16 | 26 | 68.42* |
| Médio | 09 | 23.68 | 03 | 7.90 | 25 | 65.79* | 08 | 21.05 |
| Alto | 02 | 5.26 | 26 | 68.42* | 08 | 21.05 | 04 | 10.53 |
| TOTAL | 38 | 100.0 | 38 | 100.0 | 38 | 100.0 | 38 | 100.0 |

LEGENDA: * nível predominante em cada dimensão

TABELA X - Distribuição das freqüências das dimensões do Clima Organizacional da escola C, segundo a percepção de seus professores no total de 36.

| Dimensões | Desengajamento | | Familiaridade | | Impedimento | | Espírito | |
|-----------|----------------|--------|---------------|--------|-------------|--------|----------|--------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Baixo | 06 | 16.67 | 08 | 22.22 | 02 | 5.56 | 20 | 55.55* |
| Médio | 30 | 83.33* | 26 | 72.22* | 09 | 25.0 | 15 | 41.67 |
| Alto | 00 | 0.0 | 02 | 5.56 | 25 | 69.44* | 01 | 2.78 |
| TOTAL | 36 | 100.0 | 36 | 100.0 | 36 | 100.0 | 36 | 100.0 |

| Dimensões | Alheamento | | Ênfase na Produção | | Impulso | | Consideração | |
|-----------|------------|--------|--------------------|--------|---------|--------|--------------|--------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Baixo | 26 | 72.22* | 08 | 22.22 | 04 | 11.11 | 26 | 72.22* |
| Médio | 09 | 25.0 | 02 | 5.56 | 24 | 66.67* | 08 | 22.22 |
| Alto | 01 | 2.78 | 26 | 72.22* | 08 | 22.22 | 02 | 5.56 |
| TOTAL | 36 | 100.0 | 36 | 100.0 | 36 | 100.0 | 36 | 100.0 |

LEGENDA: * nível predominante em cada dimensão

TABELA XI - Distribuição das freqüências das dimensões do Clima Organizacional da Escola C, segundo a percepção de seus administradores no total de 02.

| Dimensões | Desengajamento | | Familiaridade | | Impedimento | | Espírito | |
|-----------|----------------|--------|---------------|--------|-------------|--------|----------|-------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Baixo | 00 | 0.0 | 00 | 0.0 | 02 | 100.0* | 00 | 0.0 |
| Médio | 00 | 0.0 | 00 | 0.0 | 00 | 0.0 | 02 | 100 |
| Alto | 02 | 100.0* | 02 | 100.0* | 00 | 0.0 | 00 | 0.0 |
| TOTAL | 02 | 100.0 | 02 | 100.0 | 02 | 100.0 | 02 | 100.0 |

| Dimensões | Alheamento | | Ênfase na Produção | | Impulso | | Consideração | |
|-----------|------------|--------|--------------------|--------|---------|--------|--------------|--------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Baixo | 02 | 100.0* | 02 | 100.0* | 02 | 100.0* | 00 | 0.0 |
| Médio | 00 | 0.0 | 00 | 00.0 | 00 | 0.0 | 00 | 0.0 |
| Alto | 00 | 0.0 | 00 | 0.0 | 00 | 0.0 | 02 | 100.0* |
| TOTAL | 02 | 100.0 | 02 | 100.0 | 02 | 100.0 | 02 | 100.0 |

LEGENDA: * nível predominante em cada dimensão

ESCOLA C

- Desengajamento

A escola c, na dimensão, *desengajamento*, num total de amostra de 38 sujeitos, segundo a percepção de professores e administradores, 78.95% destes sujeitos,

percebem esta dimensão em nível médio, ou seja, em parte, acreditam que se envolvem, nas atividades do grupo ou individuais propostas pela escola.

Quanto aos professores, separadamente dos administradores, num total de 36, na escola C, vêem esta dimensão, também em nível médio, ou seja, 83.33% (ver tabela X).

Já os administradores, por sua vez, de acordo com a análise dos dados, perceberam num total da amostra de 02 sujeitos, 100.0% (ver tabela XI) deles acham que nesta dimensão, há por parte do pessoal da escola completo envolvimento e engajamento nas tarefas e atividades da escola, atividades de equipes ou individuais.

- Familiaridade

Na escola C, constata-se que, para a maioria dos professores e administradores, num total da amostra de 38 sujeitos, 68.42% (ver tabela IX), percebem a dimensão familiaridade em nível médio, o que se conclui que, para a maioria desses professores e administradores, existe um ambiente de relativa amizade, com um clima que tende para ser de respeito e apoio em relação aos problemas pessoais de cada indivíduo que compõe a equipe da escola.

Nesta mesma análise, verifica-se que o resultado acima não se alterou quando se separam professores de administradores, ou seja, do total da amostra dos sujeitos professores que era de 36, 72.22% (ver tabela X) perceberam esta dimensão em nível médio. Este resultado, porém, altera-se para os administradores que, no total de sua amostra, 100.0% (ver tabela XI) deles acreditam que o ambiente da escola é

realmente amigável, gerando, por conseguinte, um clima de apoio e cortesia nas relações de amizade. Como vimos, os professores, na sua maioria, acham que há “relativa” amizade; crêem que, em parte, o ambiente da escola gera esse clima.

- Impedimento

Na escola C, constata-se pela análise dos dados, que a maioria dos professores e administradores percebem essa dimensão em nível alto, ou seja, 65.79% (ver tabela IX) da amostra de 38 sujeitos.

Tal constatação demonstra que tanto professores quanto os administradores, quando analisados juntos, acham que há impedimento para a realização do trabalho dos professores e que a administração coloca obstáculos com o objetivo de dificultar a consecução de suas tarefas rotineiras.

Quando se separam os professores dos administradores da escola C, esse percentual se eleva para um total de 69.44% (ver tabela X) do total de sujeitos da amostra que é de 36. Assim evidencia-se que, nesta dimensão, os professores realmente percebem que há impedimento por parte da administração para a realização de seu trabalho na escola C.

No entanto, para os administradores, esse resultado não é o mesmo, pois dos sujeitos da amostra 100.0% deles (ver tabela XI) percebem esta dimensão em nível baixo, acreditam que não estão impedindo os professores, tampouco, colocando obstáculos na execução de suas tarefas.

Com esse resultado, é possível demonstrar claramente diferenças de percepções dos dois grupos: professores e administradores no que se refere à dimensão impedimento.

- Espírito

Na escola C, a dimensão espírito, para os professores e administradores, foi percebida em nível médio com 57.9% (ver tabela IX), de acordo com a análise dos dados relativos ao total de sujeitos da amostra que é de 38.

Com estes resultados, ficou configurado que os membros da escola C, acham que a “moral”, o “espírito”, o “ambiente” social da escola C não é favorável

Da mesma maneira, quando se separam da amostra os sujeitos professores dos administradores, verifica-se que dos 36 professores, 55.55% (ver tabela X) deles classificam essa dimensão em nível baixo.

Os administradores, por sua vez, perceberam a dimensão espírito na escola C, em nível médio, tendo em vista que, 100.0% (ver tabela XI) dos administradores acreditam que o “ambiente” de trabalho na sua escola é relativamente amigável, percebendo que, em parte, parece haver um “moral” elevado no grupo e acham que as necessidades sociais dos professores estão sendo parcialmente satisfeitas.

- Alheamento

Na Escola C, a dimensão alheamento caracterizou-se como sendo em nível baixo com um percentual de 71.06% (ver tabela IX) dos 38 sujeitos da amostra.

Da mesma forma que na Escola B, a maioria dos sujeitos da Escola C, professores e administradores percebem que o diretor é informal, não particularista e que não há distância emocional entre ele e o grupo.

Mesmo quando se separam os professores dos administradores, numa amostra de 36 sujeitos, 72.22% (ver tabela X) deles percebem esta dimensão em nível baixo. Já os administradores, nesta dimensão, 100% (ver tabela XI) deles perceberam em nível baixo ou seja, os administradores acham que a atitude do diretor é impessoal e que não há proximidade entre o diretor e o grupo.

- Ênfase na Produção

Na escola C, com um total de 38 sujeitos da amostra de professores e administradores, 68.42% (ver tabela IX) dos sujeitos percebem esta dimensão em nível alto, existindo, portanto, segundo a percepção dos professores e administradores da escola C, comportamento diretivo, supervisão rigorosa por parte do diretor, com o objetivo de obter mais produtividade.

Mesmo separando-se da amostra os professores dos administradores, 72.22% (ver tabela X) dos 36 sujeitos professores vêem esta dimensão também em nível alto.

Os administradores por sua vez, percebem esta dimensão em nível baixo e médio, ou seja, do total de sujeitos da amostra 50.0% (ver tabela XI) deles acreditam que não há ênfase na produção na escola C e 50.0% acham que, em parte, não há ênfase na produção, e que, relativamente, o diretor não apresenta comportamento diretivo,

dando oportunidades para que os professores exerça sua liderança, dando-lhes liberdade de trabalho.

- Impulso

A dimensão impulso, na escola C, por sua vez, ficou em nível médio. Dos 38 sujeitos professores e administradores da amostra, 65.79% (ver tabela IX) perceberam que, apenas em parte, o diretor estimula, motiva os professores a aumentarem seu grau de eficiência e envolvimento nas atividades da escola.

Da mesma maneira, os professores, num total de 36 sujeitos da amostra, 66.67% (ver tabela X) deles estabelecem a dimensão impulso no nível médio.

No entanto, os administradores, por sua vez, estabeleceram esta dimensão no nível baixo, visto que, 100.0% (ver tabela XI) dos sujeitos da amostra responderam que o diretor não estimula o grupo com seu exemplo.

Considerando estes resultados, verifica-se que a metade dos administradores acha que, em parte, o diretor estimula o grupo com seu exemplo e a outra metade acredita que o diretor com suas atitudes e comportamentos não estimula o grupo a aumentar sua eficiência e produtividade.

- Consideração

Na escola C, 68.42% (ver tabela IX) dos 38 sujeitos da amostra de professores e administradores, percebem que há baixa consideração por parte do diretor em relação ao seu relacionamento com o grupo e com os seus problemas pessoais.

Da mesma maneira, os professores separados na amostra dos administradores, 72.22% (ver tabela X) dos 36 professores, acreditam que realmente há baixa consideração por parte do diretor.

Ao contrário dos professores, os administradores percebem a dimensão consideração em nível alto, obtendo um percentual de 100.0% (ver tabela XI) dos sujeitos da amostra de administradores. Para eles, o diretor dá grande importância aos problemas pessoais dos professores, colocando em primeiro lugar, a pessoa do professor, em detrimento do trabalho a ser realizado.

TABELA XII - Distribuição das freqüências das dimensões do Clima Organizacional da Escola D, segundo a percepção de seus professores e administradores no total de 44.

| Dimensões | Desengajamento | | Familiaridade | | Impedimento | | Espírito | |
|-----------|----------------|--------|---------------|--------|-------------|-------|----------|--------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Baixo | 34 | 77.27* | 02 | 4.55 | 36 | 81.81 | 01 | 2.27 |
| Médio | 09 | 20.46 | 10 | 22.73 | 06 | 13.64 | 02 | 4.55 |
| Alto | 01 | 2.27 | 32 | 72.72* | 02 | 4.55 | 41 | 93.18* |
| TOTAL | 44 | 100.0 | 44 | 100.0 | 44 | 100.0 | 44 | 100.0 |

| Dimensões | Alheamento | | Ênfase na Produção | | Impulso | | Consideração | |
|-----------|------------|--------|--------------------|--------|---------|--------|--------------|--------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Baixo | 38 | 86.36* | 32 | 72.72* | 03 | 6.82 | 04 | 9.09 |
| Médio | 03 | 6.82 | 03 | 6.82 | 09 | 20.46 | 08 | 18.19 |
| Alto | 03 | 6.82 | 09 | 20.46 | 32 | 72.72* | 32 | 72.72* |
| TOTAL | 44 | 100.0 | 44 | 100.0 | 44 | 100.0 | 44 | 100.0 |

LEGENDA: * nível predominante em cada dimensão

TABELA XIII - Distribuição das freqüências das dimensões do Clima Organizacional da Escola D, segundo a percepção de seus professores no total de 38.

| Dimensões | Desengajamento | | Familiaridade | | Impedimento | | Espírito | |
|-----------|----------------|--------|---------------|--------|-------------|--------|----------|--------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Baixo | 32 | 84.21* | 02 | 5.26 | 32 | 84.21* | 01 | 2.63 |
| Médio | 05 | 13.16 | 07 | 18.42 | 04 | 10.53 | 01 | 2.63 |
| Alto | 01 | 2.63 | 29 | 76.32* | 02 | 5.26 | 36 | 94.74* |
| TOTAL | 38 | 100.0 | 38 | 100.0 | 38 | 100.0 | 38 | 100.0 |

| Dimensões | Alheamento | | Ênfase na Produção | | Impulso | | Consideração | |
|-----------|------------|--------|--------------------|--------|---------|--------|--------------|--------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Baixo | 34 | 89.47* | 28 | 73.69* | 03 | 7.90 | 04 | 10.53 |
| Médio | 01 | 2.63 | 01 | 2.63 | 07 | 18.42 | 06 | 15.79 |
| Alto | 03 | 7.90 | 09 | 23.68 | 28 | 73.68* | 28 | 73.68* |
| TOTAL | 38 | 100.0 | 38 | 100.0 | 38 | 100.0 | 38 | 100.0 |

LEGENDA: * nível predominante em cada dimensão

TABELA XIV - Distribuição das freqüências das dimensões do Clima Organizacional da Escola D, segundo a percepção de seus administradores no total de 06.

| Dimensões | Desengajamento | | Familiaridade | | Impedimento | | Espírito | |
|-----------|----------------|--------|---------------|-------|-------------|--------|----------|--------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Baixo | 02 | 33.33 | 00 | 0.0 | 04 | 66.67* | 00 | 0.0 |
| Médio | 04 | 66.67* | 03 | 50.0* | 02 | 33.33 | 01 | 16.67 |
| Alto | 00 | 0.0 | 03 | 50.0* | 00 | 0.0 | 05 | 83.33* |
| TOTAL | 06 | 100.0 | 06 | 100.0 | 06 | 100.0 | 06 | 100.0 |

| Dimensões | Alheamento | | Ênfase na Produção | | Impulso | | Consideração | |
|-----------|------------|--------|--------------------|--------|---------|--------|--------------|--------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Baixo | 04 | 66.67* | 04 | 66.67* | 00 | 0.0 | 00 | 0.0 |
| Médio | 02 | 33.33 | 02 | 33.33 | 02 | 33.33 | 02 | 33.33 |
| Alto | 00 | 0.0 | 00 | 0.0 | 04 | 66.67* | 04 | 66.67* |
| TOTAL | 06 | 100.0 | 06 | 100.0 | 06 | 100.0 | 06 | 100.0 |

LEGENDA: * nível predominante em cada dimensão

ESCOLA D

- Engajamento

Os resultados da coleta de dados da escola D, depois de analisados, demonstraram que nesta dimensão, desengajamento, os professores e administradores, juntos, percebem que está em nível baixo, de 44 sujeitos da amostra, 77.27% (ver tabela XII) responderam que os professores e administradores da escola D, são realmente envolvidos e engajados nas tarefas comuns da escola de equipes ou individuais.

Mesmo assim, verifica-se que alguns ou seja 20.46% (ver tabela XII) acham que não estão tão envolvidos nas tarefas da escola, pois percebem esta dimensão em nível médio.

Os professores isolados dos administradores perceberam esta dimensão também em nível baixo, 38.21% (ver tabela XIII) deles se sentem totalmente envolvidos, predominando esta dimensão em nível baixo.

No entanto, os administradores percebem esta dimensão de acordo com o total da amostra que é de 06, diferente dos professores. Na sua maioria, os administradores, num percentual de 66.67% (ver tabela XIV), perceberam esta dimensão em nível médio, acham que os professores e administradores estão relativamente envolvidos, engajados nas tarefas da escola. Apesar de tal constatação, verificamos, que em detrimento de tal resultado, 33.33% dos administradores acreditam que os membros da escola, realmente, são engajados e envolvidos nas atividades do meio escolar.

- Familiaridade

Analisando a dimensão familiaridade na escola D, segundo a percepção dos professores e administradores no total da amostra que é de 44 sujeitos, destes 77.72% (ver tabela XII) percebem essa dimensão, em nível alto, ou seja, as relações na escola D, a maioria dos sujeitos acredita haver um ambiente amigável, com um clima de respeito e apoio mútuos em relação aos problemas pessoais de cada indivíduo que compõe a equipe da escola.

Tal resultado não se altera, quando se isola os sujeitos professores dos administradores, cujo percentual do total desta amostra, que é de 38, ficam em 76.32% (ver tabela XIII), classificando assim, essa dimensão, segundo a percepção dos professores, no nível alto. Diferentemente dos professores, os administradores se dividiram; 50% deles percebem a dimensão, em nível alto, e 50%, em nível médio (ver tabela XIV), ou seja, relativamente, há o ambiente amigável na escola que tende a se confirmar com a outra metade dos administradores que acredita que realmente é transparente o clima de amizade e respeito dentro da escola D.

- Impedimento

Na escola D, esta dimensão, para os professores e administradores, é percebida em nível baixo, pois no total da amostra de 44 sujeitos, o percentual foi de 81.81% (ver tabela XII). Desta maneira, a maioria desses sujeitos vêem que o seu trabalho não está sendo impedido pelos administradores e executam suas tarefas sem obstáculos.

Esse resultado permanece mesmo quando se isolam os sujeitos professores dos sujeitos administradores da amostra, ficando só os professores numa amostra de 38 sujeitos onde 84.21% (ver tabela XIII) afirmam que realmente se sentem livres para executarem suas atividades sem impedimentos ou obstáculos colocados pela administração.

No entanto, os administradores, num percentual menor de 66.67% (ver tabela XIV) de uma amostra de 06 sujeitos, percebem esta dimensão também em nível baixo.

- Espírito

Examinando a dimensão espírito na escola D, constata-se que, a maioria dos professores e administradores, 93.18% (ver tabela XII) de 44 sujeitos da amostra, percebe a dimensão espírito em nível alto.

Desta forma, pode-se concluir que o grupo de professores e administradores revelam que suas necessidades sociais estão sendo satisfeitas e que possuem prazer na realização das tarefas que são comuns ao grupo e que a "moral" desse grupo é elevado.

Mesmo quando separados, os sujeitos professores dos administradores da amostra, num total de 38, notam que esta dimensão permanece em nível alto, com um percentual de 94.74% (ver tabela XIII) dos professores. Seguindo nesta mesma linha, os administradores também percebem esta dimensão em nível alto, com um percentual de 83.33% (ver tabela XIV).

Nesta dimensão, na escola D, não houve diferença de percepção, tanto para professores quanto para os administradores; há satisfação com o ambiente de trabalho, com o espírito e com o moral do grupo, acreditando que suas necessidades sociais estão sendo satisfeitas dentro de seu ambiente de trabalho.

- Alheamento

A Escola D possui um total de 44 sujeitos, incluídos professores e administradores que perceberam a dimensão alheamento em nível baixo, com um total de 86.36% de afirmativas. O diretor possui atitude pessoal, seu comportamento não é generalizante e não há distância emocional entre ele e os professores.

Mesmo separados dos 38 sujeitos da amostra só de professores, 89.47% (ver tabela XIII) deles caracterizam essa dimensão em nível baixo, da mesma maneira os administradores num percentual de 66.67% dos 06 sujeitos da amostra percebem esta dimensão em nível baixo.

- Ênfase na Produção

Na escola D, a dimensão Ênfase na Produção ficou em nível baixo, pois 72.72% (ver tabela XII) dos 44 sujeitos de professores e administradores acreditam que, na sua escola, o diretor não busca maior ênfase na produção, nem tampouco trabalha com supervisão rigorosa ou comportamento diretivo. Segundo a percepção dos membros dessa escola, os professores trabalham de forma mais livre, tendo oportunidade de desenvolver habilidades de liderança.

Mesmo separados, 73.69% (ver tabela XIII) dos 38 sujeitos professores percebem esta dimensão em nível baixo.

Da mesma forma, os administradores também estabelecem esta dimensão em nível baixo, com percentual de 66.67% (ver tabela XIV) dos 06 sujeitos da amostra de administradores.

- Impulso

O nível da dimensão impulso para os professores e administradores da escola D estabeleceu-se no nível alto com 72.72% (ver tabela XII) dos 44 sujeitos da amostra.

Desta forma, podemos inferir que a maioria dos professores e administradores desta escola percebe que a atitudes e os comportamentos do diretor são altamente estimuladores e contribuem para motivar o grupo em seu trabalho com seu exemplo de envolvimento.

Mesmo quando se separam os professores dos administradores, com um total de 38 sujeitos da amostra, 73.68% (ver tabela XIII) estabelecem esta dimensão no nível alto. Da mesma maneira, a maioria dos administradores vê que os exemplos do diretor no envolvimento do seu trabalho são estimulantes para o grupo, pois dos 66.67% (ver tabela XIV) dos 06 sujeitos da amostra percebem esta dimensão em nível alto.

- Consideração

Na escola D, a maioria dos professores e administradores, num total de 44 sujeitos da amostra, 72.72% (ver tabela XII) deles responderam que há alta consideração por parte do diretor pelos problemas pessoais dos professores, predominando um relacionamento humano.

Mesmo quando separados, os professores mantêm o mesmo conceito a respeito do diretor ou seja, 73.68% (ver tabela XIII) dos 38 professores acreditam que na escola D, realmente predomina um nível alto de consideração por parte do diretor.

Da mesma maneira, os administradores, por sua vez, percebem esta dimensão também em nível alto por 66.67% (ver tabela XIV) dos 06 sujeitos de administradores da amostra, afirmam que na escola D prevalece um nível alto de consideração para com os professores referentes aos seus problemas pessoais e acreditam que priorizam a pessoa em detrimento do trabalho a ser executado.

7. ANÁLISES DAS HIPÓTESES

Nesta parte do trabalho, se pretende analisar as hipóteses propostas visando a verificar se foram ou não confirmadas pelos resultados da análise dos dados do capítulo anterior.

As Hipóteses propostas no início deste trabalho foram:

H1 - Administradores e professores de escolas do Ensino Fundamental e Médio têm percepção diferente sobre o Clima Organizacional das suas unidades de ensino, nas 8 dimensões indicadas por HALPIN & CROFT (1963) que são: Desengajamento, Impedimento, Espírito, Familiaridade, Alheamento, Ênfase na Produção, Impulso e Consideração;

H2 - Diferentes unidades de ensino apresentam-se com diferentes tipos de Clima Organizacional, influenciados pelo conjunto de pessoas (diretores e professores) que ali atuam.

7.1 - Análise da Hipótese 1

Para proceder à análise da **Hipótese 1** e, para melhor visualização elaboramos uma tabela com todas as dimensões e níveis encontrados em cada escola.

Ver Quadro III:

QUADRO III - Distribuição dos níveis predominantes de cada dimensão das 04 escolas pesquisadas, segundo a percepção de todos os sujeitos da amostra

| DIMENSÕES | | | | | | | | |
|-----------------|----------------------------------|--|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| ESCOLAS | Desengajamento | Familiaridade | Impedimento | Espírito | Alheamento | Ênfase na Produção | Impulso | Consideração |
| ESCOLA A | 1. Baixo 2. Baixo 3. Baixo | 1. Médio 2. Médio 3. Médio | 1. Baixo 2. Baixo 3. Baixo | 1. Alto 2. Alto 3. Alto | 1. Médio 2. Médio 3. Médio | 1. Baixo 2. Baixo 3. Baixo | 1. Médio 2. Médio 3. Alto | 1. Alto 2. Alto 3. Alto |
| ESCOLA B | 1. Baixo 2. Baixo 3. Baixo | 1. Baixo 2. Baixo 3. Baixo | 1. Alto 2. Alto 3. Baixo | 1. Baixo 2. Baixo 3. Médio | 1. Baixo 2. Baixo 3. Baixo | 1. Alto 2. Alto 3. Baixo | 1. Médio 2. Médio 3. Médio | 1. Baixo 2. Baixo 3. Médio |
| ESCOLA C | 1. Médio 2. Médio 3. Alto | 1. Médio 2. Médio 3. Alto | 1. Alto 2. Alto 3. Baixo | 1. Médio 2. Baixo 3. Alto | 1. Baixo 2. Baixo 3. Baixo | 1. Alto 2. Alto 3. Baixo | 1. Médio 2. Médio 3. Baixo | 1. Baixo 2. Baixo 3. Alto |
| ESCOLA D | 1. Baixo 2. Baixo 3. Médio | 1. Alto 2. Alto 3. Médio /Alto* | 1. Baixo 2. Baixo 3. Baixo | 1. Alto 2. Alto 3. Alto | 1. Baixo 2. Baixo 3. Baixo | 1. Baixo 2. Baixo 3. Baixo | 1. Alto 2. Alto 2. Alto | 1. Alto 2. Alto 3. Alto |

LEGENDA: 1. Professores e Administradores 2. Professores 3. Administradores

(*) Divisão dos mesmos sujeitos de uma amostra quanto à percepção de uma dimensão.

De acordo com a Quadro III, pode-se constatar que houve diferenças de percepções entre professores e administradores nas seguintes dimensões:

ESCOLA A

Impulso - Os professores perceberam esta dimensão no nível médio, os administradores no nível alto;

Consideração - Os professores perceberam esta dimensão no nível alto e os administradores no nível médio.

Na escola A, em apenas duas dimensões das oito dimensões propostas por Halpin & Croft (1963), os professores e administradores tiveram percepção diferentes.

ESCOLA B

Impedimento - Os professores perceberam esta dimensão no nível alto e os administradores no nível baixo;

Espírito - Os professores perceberam esta dimensão no nível baixo e os administradores no nível médio;

Ênfase na Produção - Os professores perceberam esta dimensão no nível alto e os administradores no nível baixo;

Consideração - Os professores perceberam esta dimensão no nível baixo e os administradores no nível médio.

Na escola B, os professores e administradores tiveram percepções diferentes em 04 das oito dimensões propostas por Halpin & Croft (1963).

ESCOLA C

Desengajamento - Os professores perceberam esta dimensão no nível médio e os administradores no nível alto;

Familiaridade - Os professores perceberam esta dimensão no nível médio e os administradores no nível alto;

Impedimento - Os professores perceberam esta dimensão no nível alto e os administradores no nível baixo;

Espírito - Os professores perceberam esta dimensão no nível baixo e os administradores no nível médio;

Ênfase na Produção - Os professores perceberam esta dimensão no nível alto e os administradores no nível baixo;

Impulso - Os professores perceberam esta dimensão no nível médio e os administradores no nível baixo;

Consideração - Os professores perceberam esta dimensão no nível baixo e os administradores no nível alto.

Na escola C, os professores e administradores tiveram percepção diferente em sete das oito dimensões propostas por Halpin & Croft (1963).

ESCOLA D

Desengajamento - Os professores perceberam esta dimensão no nível baixo e os administradores no nível médio;

Familiaridade - Os professores perceberam esta dimensão no nível alto e os administradores, parte deles, perceberam no nível médio.

Na escola D, apenas em duas das oito dimensões propostas por Halpin & Croft (1963), desengajamento e familiaridade, os professores e administradores tiveram percepção diferentes.

Desta forma, verifica-se que nas escolas, A, B, C e D, 02, 04, 07 e 02, respectivamente, das oito dimensões descritas por Halpin & Croft, houve diferença de percepções confirmando parcialmente a hipótese, quando se analisou todos os sujeitos da amostra.

Halpin & Croft, (1971, p. 131), afirmou que:

“Quando se muda de uma escola para outra verifica-se que cada uma tem “personalidade” própria. Essa personalidade é descrita como o clima organizacional da escola. Assim, da mesma forma como a personalidade é para o indivíduo, o clima organizacional é para a escola”.

Como vemos, através da análise e interpretação dos resultados encontrados neste estudo, percebe-se que cada escola possui um clima peculiar, próprio, que pode refletir a personalidade da escola.

Examinando o Quadro I, nota-se que a percepção da maioria dos professores e administradores em relação às oito dimensões do clima organizacional de suas escolas, apresenta diferença em relação ao nível predominante nessas dimensões. Estas diferenças levaram-nos a elaborar a classificação das escolas da amostra para realizar a comparação dos níveis predominantes em cada dimensão com os adotados por Halpin & Croft, 1963, possibilitando a elaboração dos Quadros II, III e IV, que sintetizam, numa visão descritiva, o nível predominante em cada uma das dimensões do clima organizacional, percebidos em cada uma das quatro escolas, pelos 155 professores e administradores da amostra deste estudo.

Outro aspecto que consideramos relevante é que os resultados indicaram que houve diferenças significantes entre as frequências obtidas, em cada nível, pelos sujeitos das quatro Escolas, em todas as dimensões, de acordo com a aplicação da prova estatística não paramétrica do “Qui-Quadrado para K Amostras Independentes” (ver Quadro XIII) em seguida procedeu-se à análise estatística, verificando-se que:

- Na dimensão Desengajamento a Escola C apresentou resultados mais elevados no nível médio, enquanto que as outras três Escolas apresentaram resultados mais elevados no nível baixo.
- Na Familiaridade, as Escolas A e C apresentaram valores mais elevados no nível médio, a Escola B, no nível baixo e a Escola D, no nível alto.
- Na dimensão Impedimento, as Escolas A e D apresentaram valores mais elevados no nível baixo, enquanto que as escolas B e C no nível alto.
- Na dimensão Espírito, as Escolas A e D apresentaram resultados mais elevados no nível alto, a Escola B, no nível baixo e a Escola C, no nível médio.
- No Alheamento, a Escola A apresentou resultados mais elevados no nível médio, enquanto que as outras três apresentaram-nos no nível baixo.
- Na dimensão Ênfase, as escolas A e D apresentaram valores no nível baixo, e as Escolas B e C, no nível alto.
- Na dimensão Impulso, as Escolas A, B e C apresentaram valores mais elevados no nível médio e a Escola D, no nível alto.
- Na Consideração, as Escolas A e D apresentaram valores mais elevados no nível alto, enquanto que as Escolas B e C, no nível baixo.

Observa-se que as Escolas A e D obtiveram resultados iguais em cinco das oito dimensões, o mesmo acontecendo com a Escola B, em relação à Escola C.

Comparando-se os resultados de Escola A com Escola B, Escola A com Escola C e Escola B com Escola D, observa-se que houve igualdade de níveis em apenas duas dimensões. Quanto às Escolas C e D, houve igualdade apenas em uma dimensão.

QUADRO I V - Distribuição dos níveis predominantes em cada dimensão do clima organizacional, segundo a percepção dos professores e administradores das 04 escolas pesquisadas.

| DIMENSÕES DO CLIMA ORGANIZACIONAL | NÍVEL DA DIMENSÃO | | | |
|-----------------------------------|---|----------|----------|----------|
| | Percepção dos professores e administradores | | | |
| | ESCOLA A | ESCOLA B | ESCOLA C | ESCOLA D |
| Desengajamento | Baixo | Baixo | Médio | Baixo |
| Familiaridade | Médio | Baixo | Médio | Alto |
| Impedimento | Baixo | Alto | Alto | Baixo |
| Espírito | Alto | Baixo | Médio | Alto |
| Alheamento | Médio | Baixo | Baixo | Baixo |
| Ênfase na Produção | Baixo | Alto | Alto | Baixo |
| Impulso | Médio | Médio | Médio | Alto |
| Consideração | Alto | Baixo | Baixo | Alto |

Através do exame do Quadro IV, que descreve a percepção dos professores e dos administradores, o nível das oito dimensões é percebido de maneira diferente nas quatro escolas.

Na dimensão desengajamento houve igualdade de percepção nas escolas A, B e D. A dimensão familiaridade foi percebida igualmente nas escolas A e C; a dimensão impedimento foi percebida igualmente pelas escolas A e D; a dimensão

alheamento foi percebida igualmente pelas escolas B, C e D e a dimensão ênfase na produção foi percebida igualmente nas escolas A, D e pelas escolas B e C; a dimensão impulso, nas escolas A, B e C tiveram igualdade de percepção; na dimensão consideração, houve igualdade de percepção pelas escolas A e D e pelas escolas B e C. Observamos que, para os administradores e professores das escolas A e D, houve muita semelhança na forma de perceber as dimensões em suas escolas, tendo em vista que:

1) Nas escolas A e D, as dimensões que foram percebidas igualmente foram desengajamento, impedimento, espírito, ênfase na produção, e consideração, ou seja, cinco das oito dimensões foram percebidas igualmente.

QUADRO V - Distribuição dos níveis predominantes em cada dimensão do clima organizacional, segundo a percepção dos professores das 04 escolas pesquisadas.

| DIMENSÕES DO CLIMA ORGANIZACIONAL | NÍVEL DA DIMENSÃO Percepção dos professores | | | |
|-----------------------------------|--|----------|----------|----------|
| | ESCOLA A | ESCOLA B | ESCOLA C | ESCOLA D |
| Desengajamento | Baixo | Baixo | Médio | Baixo |
| Familiaridade | Médio | Baixo | Médio | Alto |
| Impedimento | Baixo | Alto | Alto | Baixo |
| Espírito | Alto | Baixo | Baixo | Alto |
| Alheamento | Médio | Baixo | Baixo | Baixo |
| Ênfase na Produção | Baixo | Alto | Alto | Baixo |
| Impulso | Médio | Médio | Médio | Alto |
| Consideração | Alto | Baixo | Baixo | Alto |

Através do exame do Quadro V, que descreve a percepção só dos professores nas oito dimensões não foi encontrada nenhuma dimensão que houvesse percepção igual dos professores nas quatro escolas.

No entanto, encontraram-se níveis de percepção iguais nas seguintes dimensões e escolas: desengajamento nas escolas A, B e D; familiaridade nas escolas A e C; impedimento nas escolas A e D e B e C, respectivamente; espírito nas escolas A e D e B e C, respectivamente; impulso, nas escolas A, B e C; consideração, nas escolas A e D e B e C respectivamente.

Outro dado importante é que a forma de perceber as dimensões nas escolas A e D foi semelhante, bem como nas escolas B e C. tendo em vista que:

1. Na escolas A e D, os professores perceberam de forma igual as dimensões desengajamento, impedimento, espírito, ênfase na produção e consideração, ou seja, das cinco entre as oito dimensões, os professores perceberam igualmente.

2. Nas escolas B e C, as dimensões percebidas iguais foram: impedimento, espírito, alheamento, ênfase na produção, impulso, consideração, ou seja, seis das oito dimensões.

QUADRO VI - Distribuição dos níveis predominantes em cada dimensão do clima organizacional, segundo a percepção dos administradores das 04 escolas pesquisadas.

| DIMENSÕES DO CLIMA ORGANIZACIONAL | NÍVEL DA DIMENSÃO | | | |
|-----------------------------------|-------------------------------|----------|----------|------------|
| | Percepção dos administradores | | | |
| | ESCOLA A | ESCOLA B | ESCOLA C | ESCOLA D |
| Desengajamento | Baixo | Baixo | Alto | Médio |
| Familiaridade | Médio | Baixo | Alto | Médio/Alto |
| Impedimento | Baixo | Baixo | Baixo | Baixo |
| Impedimento | Alto | Médio | Médio | Alto |
| Espírito | Médio | Baixo | Baixo | Baixo |
| Alheamento | Baixo | Baixo | Baixo | Baixo |
| Ênfase na Produção | Baixo | Baixo | Baixo | Baixo |
| Impulso | Alto | Médio | Baixo | Alto |
| Consideração | Médio | Médio | Alto | Alto |

Examinando o Quadro VI, que descreve o nível da percepção dos administradores nas oito dimensões descritas por Halpin & Croft, constata-se que os administradores das 04 escolas percebem igualmente nas dimensões impedimento e ênfase na produção.

Observa-se também que há igualdade de percepção dos administradores nas seguintes dimensões e escolas: desengajamento, nas escolas A e B, familiaridade nas escolas A e D e C e D respectivamente, espírito nas escolas A e D e B e C, respectivamente, alheamento nas escolas B, C e D, impulso nas escolas A e D e consideração nas escolas A e B e C e D, respectivamente.

Constata-se também que os administradores das escolas A e D tiveram igualdade de percepção em cinco das oito dimensões de Halpin & Croft, que são: familiaridade, impedimento, espírito, ênfase na produção e impulso.

Os administradores das escolas C e D, por sua vez, tiveram igualdade de percepção em cinco das oito dimensões de Halpin & Croft que são: familiaridade, impedimento, alheamento, ênfase na produção e consideração.

7.2 - Análise da Hipótese 2

A classificação dos tipos de clima organizacional das 04 escolas públicas de Uberlândia, segundo a percepção dos professores e administradores foi o nosso segundo objetivo, bem como o de verificar se realmente as diferentes unidades de ensino

apresentam-se com diferentes tipos de Clima Organizacional, influenciados pelo conjunto de pessoas (diretores e professores) que ali atuam.

Para proceder à classificação do clima organizacional de cada escola, utilizaremos seis categorias de clima: clima aberto, clima autônomo, clima controlado, clima familiar, clima paternal e clima fechado, de acordo com as oito dimensões elaboradas por Halpin e Croft (1963). Para melhor compreensão, elaboramos um Quadro com as categorias dos Climas Organizacionais. Quadro VII:

QUADRO VII - CLASSIFICAÇÃO DO CLIMA ORGANIZACIONAL (HALPIN & CROFT, 1963)

| DIMENSÕES | | | | | | | | |
|----------------|----------------|---------------|-------------|----------|------------|--------------------|---------|--------------|
| TIPOS DE CLIMA | Desengajamento | Familiaridade | Impedimento | Espírito | Alheamento | Ênfase na Produção | Impulso | Consideração |
| 1. Aberto | baixo | médio | baixo | alto | baixo | baixo | alto | alto |
| 2. Autônomo | baixo | alto | baixo | alto | alto | baixo | alto | médio |
| 3. Controlado | baixo | baixo | alto | médio | baixo | alto | médio | baixo |
| 4. Familiar | alto | alto | baixo | médio | baixo | baixo | baixo | alto |
| 5. Paternal | alto | baixo | baixo | baixo | baixo | alto | médio | alto |
| 6. Fechado | alto | médio | alto | baixo | alto | alto | baixo | baixo |

Para classificar os tipos predominantes de clima organizacional das escolas pesquisadas, foi necessário a elaboração dos Quadros VIII, IX e X e compará-los com o Quadro VII.

Como o objetivo desse trabalho é também o de verificar se há diferença nas percepções dos professores e administradores, comparou-se, também, a percepção desses grupos juntos, professores e administradores, e separados, segundo a percepção dos professores e segundo a percepção dos administradores.

No entanto, segundo o nosso entendimento, os níveis das dimensões encontradas neste estudo, deveriam coincidir com os níveis propostos por Halpin & Croft em pelo menos cinco das oito dimensões, para que a classificação possa ser considerada significativa.

QUADRO VIII - Comparação entre a classificação do clima organizacional aberto, segundo Halpin & Croft e as percepções dos professores e dos administradores, da escola A sobre as dimensões que definem esse clima

| DIMENSÕES DO CLIMA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|----------------|---|---|---------------|---|---|-------------|---|---|----------|---|---|------------|----|----|------------------|---|---|---------|----|---|--------------|---|----|
| Clima Organizacional Halpin & Croft - Aberto | Desengajamento | | | Familiaridade | | | Impedimento | | | Espírito | | | Alheamento | | | Enf. na Produção | | | Impulso | | | Consideração | | |
| | B | | | M | | | B | | | A | | | B | | | B | | | A | | | A | | |
| SUJEITOS | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A |
| Clima-Aberto | B | B | B | M | M | M | B | B | B | A | A | A | M* | M* | M* | B | B | B | M* | M* | A | A | A | M* |

LEGENDA: P/A - Professores e administradores
P - Professores
A - Administradores
B - Baixo
M - Médio
A - Alto

(*) - diferença das percepções entre a classificação dos níveis nas dimensões do clima, segundo Halpin & Croft e a classificação nas dimensões do clima com a percepção dos professores e administradores da amostra

Da comparação entre os níveis de Halpin & Croft e os níveis da escola A, deste estudo, constatamos que:

Escola A:

- Para os professores e administradores da escola A, as características do clima foi de aberto, visto que: a) em seis dimensões (desengajamento, familiaridade, impedimento, espírito, ênfase na produção e consideração), os níveis de classificação das dimensões, na percepção dos professores e administradores da escola A, coincide com os de Halpin & Croft; b) os níveis de classificação não coincidem em apenas duas dimensões (alheamento e impulso).

- Para os professores da escola A, as características do clima também foi de aberto, visto que: a) em seis dimensões (desengajamento, familiaridade, impedimento, espírito, ênfase na produção e consideração), os níveis de classificação das dimensões, na percepção dos professores e administradores da escola A, coincide com os de Halpin & Croft; b) os níveis de classificação não coincidem em apenas duas dimensões (alheamento e impulso).

- Para os Administradores da escola A, as características do clima também foi aberto, visto que: a) em seis dimensões (desengajamento, familiaridade, impedimento, espírito, ênfase na produção, e impulso), os níveis de classificação das dimensões, na percepção dos professores e administradores da escola A, coincide com os de Halpin & Croft; b) os níveis de classificação não coincidem em apenas duas dimensões (alheamento e consideração).

QUADRO IX - Comparação entre a classificação do clima organizacional controlado, segundo Halpin & Croft e as percepções dos professores e dos administradores, da escola B sobre as dimensões que definem esse clima

| DIMENSÕES DO CLIMA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-----------------------|---|---|----------------------|---|---|--------------------|---|----|-----------------|----|----|-------------------|---|---|----------------------|---|----|----------------|---|---|---------------------|---|----|
| Clima Organizacional Halpin & Croft - Aberto | Desengajamento | | | Familiaridade | | | Impedimento | | | Espírito | | | Alheamento | | | Enf. na Prod. | | | Impuslo | | | Consideração | | |
| | B | | | B | | | A | | | M | | | B | | | A | | | M | | | B | | |
| SUJEITOS | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A |
| Clima controlado | B | B | B | B | B | B | A | A | B* | M | B* | B* | B | B | B | A | A | B* | M | M | M | B | B | M* |

LEGENDA: P/A - Professores e administradores
P - Professores
A - Administradores
B - Baixo
M - Médio
A - Alto

(*) - diferença das percepções entre a classificação dos níveis nas dimensões do clima, segundo Halpin & Croft e a classificação nas dimensões do clima com a percepção dos professores e administradores da amostra

Escola B:

- Para os professores e administradores da escola B, as características do clima que predominou foi o clima controlado, visto que: a) em sete dimensões (desengajamento, familiaridade, impedimento, alheamento, ênfase na produção, impulso e consideração), coincidiram com as dimensões propostas por Halpin & Croft; b) os níveis de classificação não coincidiram em apenas uma dimensão (espírito).

- Para os professores da escola B, as características do clima que predominou foi o clima controlado, visto que: a) em sete dimensões (desengajamento, familiaridade, impedimento, alheamento, ênfase na produção, impulso e consideração), coincidiram com as dimensões propostas por Halpin & Croft; b) os níveis de classificação não coincidiram em apenas uma dimensão (espírito).

- Para os professores da escola B, as características do clima que predominou foi o clima controlado, visto que: a) em sete dimensões (desengajamento, familiaridade, impedimento, alheamento, ênfase na produção, impulso e consideração), coincidiram com as dimensões propostas por Halpin & Croft; b) os níveis de classificação não coincidiram em apenas uma dimensão (espírito).

- Para os administradores da escola B, as características do clima que predominou foi o clima controlado, visto que: a) em cinco dimensões (desengajamento, familiaridade, espírito, alheamento, e impulso), coincidiram com as dimensões propostas por Halpin & Croft; b) os níveis de classificação não coincidiram em três dimensões (impedimento, ênfase na produção e consideração).

QUADRO X - Comparação entre a classificação dos climas organizacionais controlado, segundo Halpin & Croft e as percepções dos professores e dos administradores, da escola C sobre as dimensões que definem esse clima

| DIMENSÕES DO CLIMA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|----------------|----|----|---------------|----|----|-------------|---|----|----------|----|---|------------|---|---|---------------|---|----|---------|---|----|--------------|---|----|
| Clima Organizacional Halpin & Croft - Aberto | Desengajamento | | | Familiaridade | | | Impedimento | | | Espírito | | | Alheamento | | | Enf. na Prod. | | | Impulso | | | Consideração | | |
| | B | | | B | | | A | | | M | | | B | | | A | | | M | | | B | | |
| SUJEITOS | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A |
| Clima controlado | M* | M* | A* | M* | M* | A* | A | A | B* | M | B* | M | B | B | B | A | A | B* | M | M | B* | B | B | A* |

LEGENDA: P/A - Professores e administradores
P - Professores
A - Administradores
B - Baixo
M - Médio
A - Alto

(*) - diferença das percepções entre a classificação dos níveis nas dimensões do clima, segundo Halpin & Croft e a classificação nas dimensões do clima com a percepção dos professores e administradores da amostra

QUADRO XI - Comparação entre a classificação dos climas organizacionais controlado, segundo Halpin & Croft e as percepções dos administradores, da escola C sobre as dimensões que definem esse clima .

| DIMENSÕES DO CLIMA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|----------------|----|---|---------------|----|---|-------------|---|---|----------|----|---|------------|---|---|---------------|----|---|---------|----|---|--------------|---|----|
| Clima Organizacional Halpin & Croft - Aberto | Desengajamento | | | Familiaridade | | | Impedimento | | | Espírito | | | Alheamento | | | Enf. na Prod. | | | Impulso | | | Consideração | | |
| | A | | | A | | | B | | | M | | | B | | | B | | | B | | | A | | |
| SUJEITOS | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A |
| Clima Familiar | M* | M* | A | M* | M* | A | A | A | B | M | B* | M | B | B | B | A* | A* | B | M* | M* | B | B | B | A* |

LEGENDA: P/A - Professores e administradores
P - Professores
A - Administradores
B - Baixo
M - Médio
A - Alto

(*) - diferença das percepções entre a classificação dos níveis nas dimensões do clima, segundo Halpin & Croft e a classificação nas dimensões do clima com a percepção dos professores e administradores da amostra

Escola C

- Para os professores e administradores da escola c, as características do clima que predominou foi o clima controlado, visto que: a) em seis dimensões (impedimento, espírito, alheamento, ênfase na produção, impulso e consideração), coincidiram com as dimensões propostas por Halpin & Croft; b) os níveis de classificação não coincidiram em apenas duas dimensões (desengajamento e familiaridade).

- Para os professores da escola C, as características do clima que predominou foi o clima controlado, visto que: a) em cinco dimensões (impedimento, alheamento, ênfase na produção, impulso e consideração), coincidiram com as dimensões propostas por Halpin & Croft; b) os níveis de classificação não coincidiram em apenas duas dimensões (espírito, desengajamento e familiaridade).

- Para os administradores da escola C, conforme os Quadros VII e VIII, o clima percebido por esse grupo foi divergente do clima percebido pelos professores, os administradores perceberam o clima familiar coincidindo nas oito dimensões propostas por Halpin & Croft.

QUADRO XII - Comparação entre a classificação do clima organizacional aberto, segundo Halpin & Croft e as percepções dos professores e dos administradores, da escola D, sobre as dimensões que definem esse clima

| DIMENSÕES DO CLIMA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-----------------------|---|----|----------------------|----|------|--------------------|---|---|-----------------|---|---|-------------------|---|---|----------------------|---|---|----------------|---|---|---------------------|---|---|
| Clima Organizacional Halpin & Croft - Aberto | Desengajamento | | | Familiaridade | | | Impedimento | | | Espírito | | | Alheamento | | | Enf. na Prod. | | | Impulso | | | Consideração | | |
| | B | | | M | | | B | | | A | | | B | | | B | | | A | | | A | | |
| SUJEITOS | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A | P/A | P | A |
| Clima-Aberto | B | B | M* | A* | A* | M/A* | B | B | B | A | A | A | B | B | B | B | B | B | A | A | A | A | A | A |

LEGENDA: P/A - Professores e administradores
P - Professores
A - Administradores
B - Baixo
M - Médio
A - Alto

(*) - diferença das percepções entre a classificação dos níveis nas dimensões do clima, segundo Halpin & Croft e a classificação nas dimensões do clima com a percepção dos professores e administradores da amostra

Escola D:

- Para os professores e administradores da escola D, as características do clima foi aberto, visto que: a) em sete dimensões (desengajamento, impedimento, espírito, alheamento, ênfase na produção, impulso e consideração), dos níveis de classificação que coincidem com os de Halpin & Croft; b) os níveis de classificação não coincidem em apenas uma dimensão (familiaridade).

- Para os professores da escola D, as características do clima foi aberto, visto que: a) em sete dimensões (desengajamento, impedimento, espírito, alheamento, ênfase na produção, impulso e consideração), dos níveis de classificação que coincidem com os de Halpin & Croft; b) os níveis de classificação não coincidem em apenas uma dimensão (familiaridade).

- Para os administradores da escola D, as características do clima foi aberto, visto que: a) em oito dimensões dos níveis de classificação coincidiram com os de Halpin & Croft.

7.3 - Categorização do Clima Organizacional das quatro escolas pesquisadas

Baseado nos resultados dos Quadros V à IX, elaborou-se o Quadro X, que tem a finalidade de facilitar a análise do clima predominante em cada escola pesquisada.

QUADRO XIII - Distribuição de freqüência das 04 escolas da amostra de acordo com o tipo de clima predominante.

| ESCOLAS | CLIMA PREDOMINANTE |
|---------|---|
| A | Aberto para professores e administradores |
| B | Controlado para professores e administradores |
| C | Controlado para professores e Familiar para administradores |
| D | Aberto para professores e administradores |

Os resultados desta análise em relação ao segundo objetivo e em relação à confirmação ou não da segunda hipótese, que pretendia classificar o tipo de clima das 04 escolas da amostra, conforme o Quadro X, constata-se que, nas escolas A e D, predominou o clima Aberto, segundo a percepção dos professores e administradores, de maneira que os membros desse grupo parecem trabalhar integrados nas tarefas da escola, o que contribui para o alcance dos objetivos planejados. As tarefas de caráter rotineiro e burocrático não chegam a prejudicar o trabalho dos professores em sala de aula. Os professores por sua vez, apresentam espírito elevado, isto é, seus sentimentos de satisfação pessoal e bem estar são altos, revelando bom senso de realização em seu trabalho.

Parece existir, um bom relacionamento entre os elementos da equipe escolar, revelado por relações amigáveis entre os grupos.

Segunda a análise dos dados, o diretor demonstra estar atento ao que ocorre no ambiente escolar, embora não se mantendo indiferente as regras e regulamentos que lhe servem de direção e controle sutil dos professores. Estes professores produzem fácil e livremente, com prazer e satisfação, pois sua criatividade é

desenvolvida através do incentivo do diretor que lhes proporciona, ainda, oportunidades para exercerem lideranças ocasionais, nos trabalhos de equipe da escola, impulsionando-os à ação pelo seu próprio exemplo de trabalho dinâmico.

As críticas ao trabalho do professor são feitas de maneira construtiva e o diretor demonstra também alta consideração em relação aos problemas pessoais dos elementos de sua equipe escola, procurando ajudá-los tanto quanto possível.

Nas escolas B e C, predomina o clima controlado. Com estes resultados, deduz-se que os professores destas escolas, embora trabalhem integrados nas atividades da escola, sem muitas queixas ou desavenças, os mesmos consideram que as tarefas de rotina, tais como preenchimento de diários de classe, históricos, fichas individuais dos alunos, dificultam e até prejudicam seu trabalho em sala de aula. O espírito ou "moral" do grupo é médio, revelando que existe um certo grau de insatisfação em relação ao trabalho escolar, por parte dos professores deste grupo de escolas. As relações interpessoais com os elementos da equipe escolar entre si são um pouco formais, não havendo um relacionamento de caráter mais íntimo.

O diretor apresenta comportamento impessoal e formal, mantendo-se distante do grupo de professores; sua diretividade, embora estimule o rendimento do grupo, dificulta o desenvolvimento criativo do professor, pois todas as atividades da escola são planejadas sem a consulta prévia dos docentes. Não existe delegação de autoridade por parte do diretor, que procura supervisionar pessoalmente todas as atividades da escola.

Em relação à consideração humana do diretor à sua equipe de trabalho, é baixa, quase inexistente. Não existe preocupação por parte do diretor com os problemas pessoais dos professores e demais elementos da escola. O que importa para ele é o cumprimento das ordens dadas, independente dos problemas pessoais que possam ocorrer com essas pessoas.

Na escola C, os administradores perceberam o clima familiar, podendo inferir que, na escola C, segundo a percepção dos administradores, a equipe não é comprometida com as tarefas e conseqüentemente a produção é deficiente, mesmo em situações orientadas para o trabalho, o diretor procura viabilizar o desempenho do corpo docente, o moral do grupo é regular, o grupo se relaciona com amizade, o diretor, no entanto, não é indiferente na sua maneira de agir, não havendo críticas pessoais, porém, nenhum dos docentes não se empenha em atingir a maior capacidade de produção. O diretor preocupa-se com o bem estar do grupo e é considerado uma boa pessoa pelos membros de sua equipe; não há preocupação por parte do diretor com distinção hierárquica, deseja pertencer ao grupo.

Esses dados ratificam resultados dos estudos de Halpin & Croft e de outros estudiosos do clima organizacional escolar, em relação às características destes tipos de clima, encontrados nas escolas da pesquisa por eles realizada em escolas elementares americanas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

8.1 - Conclusões

De acordo com a análise e interpretação dos resultados, poderemos chegar às seguintes conclusões:

1. Quanto à diferença de percepção entre os professores e administradores:

- Na escola A, Os professores (ver Quadro I) percebem a dimensão impulso e consideração diferentemente dos administradores.

- Na escola B, Os professores percebem as oito dimensões diferentemente dos administradores.

- Na escola C, os professores percebem as oito dimensões diferentemente dos administradores.

- Na escola D, os professores perceberam diferentemente dos administradores em apenas duas dimensões (desengajamento e familiaridade).

2. Quanto à definição do clima organizacional de cada uma das quatro escolas pesquisadas, chegamos às seguintes conclusões:

- O tipo de clima das escolas A e D foi classificado como Aberto, visto que, seis e sete dimensões, respectivamente, coincidiram com o nível de dimensão classificado por Halpin & Croft, segundo a percepção dos professores e administradores;

- O tipo de clima da **escola B** foi classificado como **controlado**, visto que, em sete dimensões, houve coincidência com o nível de dimensão classificado por Halpin & Croft, segundo a percepção dos professores e administradores.

- Na **escola C**, o clima foi classificado como **controlado e familiar**, para os professores e administradores na mesma amostra e os professores separados dos administradores, perceberam em 6 e 5 dimensões, respectivamente, coincidiram com a classificação de Halpin & Croft.

Os **administradores**, entretanto, separados dos professores na amostra, percebem o clima como **familiar**, visto que, nas 08 dimensões, houve coincidência com a classificação de Halpin & Croft.

- Embora o **clima aberto** fosse o tipo de clima predominante tanto na **escola A**, quanto na **escola D**, essa percepção é bem mais acentuada na **escola D** (ver Quadro IV), tendo em vista que a maioria dos professores e administradores dessa unidade escolar perceberam o clima como aberto em proporção bem maior que na **escola A**.

8.2 - Análise das conclusões e inferência pessoal

A partir dos resultados acima, o estudo sugere e valoriza os dados da pesquisa, como subsídios para identificação dos aspectos que possam ser modificados nas escolas em estudo, tomando-se por base as palavras de Selgiovanni & Carver (1972, P. 109):

“Na verdade, a melhora do clima de ensino depende da melhora do clima organizacional da escola. O atrito interpessoal excessivo entre professores e administradores, o moral baixo, um sentimento de fraqueza por parte dos professores e uma estratégia de submissão coercitiva não podem ser removidos apenas fechando a porta. Eles têm efeitos poderosos sobre o que os professores fazem, na maneira como os professores se relacionam entre si”.

Esta posição encontra ressonância no trabalho de Moscovici (1985, P.

25):

“O relacionamento interpessoal pode tornar-se e manter-se harmonioso e prazeroso, permitindo trabalho cooperativo em equipe, com integração de esforços, conjugando as energias, conhecimentos e experiências para um produto maior que a soma das partes, ou seja, a tão buscada sinergia. relações interpessoais e clima de grupo influenciam-se recíproca e circularmente, caracterizando um ambiente agradável estimulante”.

Quanto à percepção do Clima Organizacional, as conclusões do estudo indicaram que os professores e administradores das escolas A e D, manifestaram-se satisfeitos com o Clima existente, entretanto, nas escolas B e C, foi manifestado insatisfação com o Clima percebido.

Por essa razão, recomenda-se que sejam reforçadas todas as providências no sentido de aperfeiçoar sempre mais a interação entre administradores e professores e bom relacionamento entre o grupo de professores, bem como o estabelecimento de rotinas funcionais de trabalho docente, oportunizando satisfação com os serviços e ambiente propícios mais do que atividades burocráticas desnecessárias. Devem ser enfatizadas aquelas ações voltadas, principalmente, para a melhoria de qualidade do processo ensino-aprendizagem, objetivando à melhoria e à adequação curricular com participação de professores e alunos.

Neste sentido, parece da maior relevância que se viabilize a participação do professor em todo o processo de tomada de decisões educacionais, uma vez que, mais do que simples executor de ações pedagógicas pré-definidas, deve ser percebido como elemento ativo e atuante em todos os momentos do processo.

Além da participação nos processos de tomada de decisão, a administração da escola, deve também estar, acima de tudo, interessada em ajudar os indivíduos a se aceitarem mutuamente, porque sabe que, quando as pessoas valorizam umas às outras, crescem através da interação e oferecem um clima emocional melhor para o crescimento dos membros da comunidade escolar e sobretudo prepara um ambiente mais adequado para o crescimento do aluno. Um aspecto importante do trabalho da administração da escola é oferecer as circunstâncias, o ambiente e o clima para que os professores possam, por sua vez, assumirem a liderança. Neste sentido, a administração cria condições sob as quais as pessoas possam trabalhar de boa vontade e voluntariamente, em prol dos objetivos da organização, porque, gostando de seu trabalho, terão maior possibilidade de sentir a importância de realizá-lo bem.

O aspecto satisfação/insatisfação do professor e dos administradores percebidos nas escolas pesquisadas, em educação passa, desse modo, a ser considerado como um ajuste vocacional, isto é, um sentimento agradável ou desagradável que o docente e administradores experimentam diante das tarefas que realizam.

Faz sentido, pois, o pensamento de Viales (1958), que destaca a ação dos administradores em orientar e coordenar os esforços do grupo, a fim de que, em conjunto, possam ser alcançados os objetivos da organização e do próprio grupo.

Assim, uma das tarefas primordiais dos administradores da escola parece ser a investigação das necessidades, sentimentos, valores, e atitudes dos professores, alunos e funcionários em geral.

O administrador da escola deverá conhecer o desejo das pessoas, de que maneira são levadas a pensar e a agir e de que modo podem ser motivadas para o trabalho.

A contribuição trazida à organização pelo esforço pessoal de cada indivíduo depende do tipo de incentivos que traz consigo e dos incentivos que a organização utiliza para com ele.

Conclui-se, pois, que a satisfação das necessidades mais prementes do indivíduo é fator relevante a um bom desempenho e que o incentivo desempenha papel importante nesse processo.

Pode-se assegurar que qualquer membro da organização escolar, ao sentir que suas necessidades pessoais e sociais podem ser satisfeitas no trabalho, demonstrará sentir-se parte integrante da organização. Para tanto, o seu trabalho deverá ser racional e desenvolvido para o alcance dos objetivos da organização, a fim de que atinja efetivamente o moral. Segundo Sergiovanni & Starrat (1978, P. 15) "*o mundo do trabalho tem enorme potencial para oferecer enriquecimento, desafios e auto-desenvolvimento aos indivíduos*".

Desta maneira, a ação do administrador implica trabalho com e através dos indivíduos para atingirem os objetivos individuais e organizacionais. Presume-se que esse nível de satisfação seja decorrência do atendimento das necessidades dos professores, através das ações dos administradores. Esse resultado pode permitir o estabelecimento de práticas e políticas administrativas, visando ao bem-estar funcional e profissional dos professores.

Este estudo, leva também, a inferir sobre os estilos de liderança dos administradores das escolas onde foi percebido o insatisfação no clima de trabalho.

Há consenso entre os estudiosos da administração escolar de que o administrador tem atribuições de planejar, dirigir, coordenar, decidir, controlar e avaliar o trabalho desenvolvido na escola em que atua (Penteado, 1969; Sperb, 1976; Alonso, 1978, Paro, 1986, Felix, 1989, Werle, 1992, Valerian, 1993). Por outro lado, a posição estratégica em que está situado o administrador, em relação aos mais diversos grupos - alunos, professores, equipe administrativa, pais e comunidade - favorece ao exercício da liderança e à possibilidade de fazer com que sua ação apresente reflexos sobre a comunidade escolar. Assim, cada administrador, em sua área de ação, detém maiores ou menores responsabilidades de liderança quanto a grupos particulares, ou quanto a determinados problemas de ordem técnica, didática, pedagógica ou administrativa. Entretanto, na medida em que o diretor atua com alunos, professores e especialistas, sua responsabilidade de liderança e os efeitos de sua autoridade relacionam-se, intrinsecamente, ao corpo docente e discente da escola.

Nesse sentido, o líder pode exercer influência de várias maneiras: a) pelo prestígio, decorrente do posicionamento favorável dos liderados em relação à sua forma

de coordenar os trabalhos e b) pela autoridade, que lhe é delegada em determinadas situações.

Em face da complexidade de tarefas a executar, de parte do administrador da escola, onde, além de cumprimento de exigências legais, há que ter em mente uma série de fatores que, possivelmente, atuam sobre a situação escolar, investigar e conhecer diversas forças atuantes e ser capaz de controlá-las, faz-se necessário obter o envolvimento da comunidade escolar no alcance de seus objetivos, em especial, do corpo docente e discente da escola.

De acordo com Alonso (1978), a preparação dos diretores para assumir suas funções poderá ser efetuada através de um processo formal de treinamento, onde os diretores receberão esclarecimentos sobre aspectos pedagógicos e administrativos, vale dizer, sobre a teoria e o significado da função administrativa, sobre o papel do diretor e sobre a maneira de obter a participação das equipes envolvidas no processo, e a respeito de como o líder pode contribuir para a satisfação pessoal e profissional dos liderados. Isso se justifica, especialmente se for levado em conta que a satisfação que a pessoa encontra em seu trabalho tem forte influência sobre a quantidade e qualidade de sua produção (Mcgregor, 1973; Katz & Kahn, 1975).

Desta maneira, vemos a educação como um trabalho de equipe, cabendo, ao administrador, liderá-lo e possibilitar extensa atuação de todos os que participam do processo educativo, pois dele dependerá o ritmo de trabalho educativo e o clima da escola. Segundo Sergiovanni & Carver (1973), a coordenação permissiva, o trabalho interessante, o elogio, o êxito no cumprimento da tarefa poderão conduzir os professores

a sentimentos de realização, confiança, reconhecimento, orgulho e segurança; em suma, a manifestar satisfação profissional.

A abordagem de satisfação profissional do docente não pode, por isso, restringir-se à satisfação de necessidades econômicas. Hackman (1968) acrescenta ao salário, as seguintes necessidades profissionais: a) condições de trabalho, b) supervisão, c) segurança no trabalho, d) política escolar, e) relações sociais e f) relações com a administração.

Assim, vemos que nas escolas pesquisadas, especificamente nas escolas B e C, a administração precisa obter maior preparo para lidar com toda a complexidade da organização escolar, tendo em vista que nas escolas A e D, as condições de trabalho e salário são as mesmas, o que diferenciou, segundo este estudo, foi o sentimento dos membros das respectivas escolas quanto ao clima de trabalho.

Vê-se que, o cuidado com o desempenho do administrador escolar relaciona-se com a idéia de que as suas funções essenciais dirigem-se mais ao aspecto de tomada de decisão do que ao de simples execução; vale dizer, o diretor da escola é visualizado como responsável pelo êxito do empreendimento escolar, mais do que pelo seu simples e mecânico funcionamento, se tal afirmação é aceitável, acreditamos que as agências formadoras de recursos humanos na área de administração escolar da Secretaria Estadual de Ensino de Minas Gerais ou da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, necessitam fundamentar o planejamento ou atualização nos aspectos acima citados dos administradores das escolas públicas, objetivando um maior e melhor preparo desses elementos para tal função.

Franco (1992) afirma o seguinte:

“A Administração da Educação, enquanto área de conhecimento, tem sido questionada e negligenciada no contexto educacional brasileiro. A eleição de diretores, apesar de significar um avanço no processo de democratização da escola e da sociedade, coloca como critério básico para a seleção dos diretores escolares o voto da comunidade, não fazendo exigências em termos de uma preparação específica para o exercício desta atividade”.

A possibilidade de democratização da gestão da Educação toma, em certos momentos, características do sistema educacional mais amplo que, por sua vez, está vinculado ao Governo.

De modo geral, o conhecimento na área de Administração da Educação não tem sido considerado relevante no Estado de Minas Gerais. Penso que se faz necessário um aprofundamento desta questão. Acredito na necessidade de trabalhar crítica e cientificamente a Educação.

A escola é vista como um organismo vivo, vital para a sociedade. Escola e Educação são inseparáveis, assim como teoria e prática. As formas burocráticas de organização da vida escolar, o prédio, os equipamentos e os recursos em geral são meios para garantir a efetividade da Educação.

Franco propõe que o exercício da função de diretor seja prerrogativa do educador e que, “... em qualquer área de formação de professores seja incluído um mínimo fundamental de conteúdos administrativo-organizacionais, direcionados para uma compreensão totalizante e contextualizada na Escola”. (1992, p. 53)

Segundo a autora, é imprescindível a tomada de decisões com plena participação da comunidade escolar. A instalação e o pleno funcionamento do Conselho Escolar contribui para o equilíbrio entre os aspectos burocráticos e os aspectos políticos da Administração da Educação. O Conselho Escolar constitui instrumento legal e político, capaz de viabilizar concretamente a discussão, a reflexão e a participação no âmbito escolar, e pode garantir a prestação de contas e a transparência nas questões educacionais. Por outro lado, a democratização precisa ser realimentada com conhecimento e com informações. O diretor deve ser capaz de socializar eticamente seu conhecimento e buscar as informações necessárias para subsidiar as decisões e os procedimentos escolares.

8.3 - Contribuição da Pesquisa

Algumas pesquisas citadas neste estudo e analisadas no capítulo da Revisão de Literatura e no capítulos das Pesquisas sobre Clima Organizacional no Brasil, citamos três estudos realizados sobre este tema que é tratado nesta pesquisa e são eles Porto (1978), que procurou classificar o clima organizacional segundo a percepção de diretores e de professores de escolas de 1a. à 4a. séries do Rio de Janeiro; Santos (1978) que realizou a mesma pesquisa que Porto, porém, na realidade seu trabalho, constituiu-se numa extensão, pois buscou classificar o clima organizacional de acordo com a percepção dos professores e diretores de escolas de 5a. à 8a. série e Souza, (1983), que procurou verificar como o clima e cultura organizacional se manifestam na escola e como se manejam; o estudo foi realizado em Porto Alegre.

Este estudo, diferencia-se dos estudos anteriores, por buscar não somente classificar o clima organizacional das escolas, mas também o de comparar a percepção

dos professores com a dos administradores, objetivando constatar que nas dimensões propostas por Halpin & Croft (1963), estes grupos, os professores e os administradores, percebem diferentemente o clima das suas escolas.

Tal constatação pôde levar-nos a inferir, conforme a análise de dados, que na maioria das vezes que houve diferença de percepção em alguma das dimensões, os administradores percebiam de forma mais positiva que os professores. Tal percepção, talvez, seja fruto de uma concepção equivocada sobre determinadas situações.

Esta análise, cria importância, quando notamos que os professores, percebem as dificuldades de forma mais próxima dos problemas, podendo possuir desta forma uma visão mais clara a respeito das dificuldades da escola que talvez, os administradores, uma vez que, segundo nossos estudos e segundo esta pesquisa, estes se detêm mais nas tarefas técnicas e burocráticas. Tais medidas, podem trazer malogros para toda a organização, mesmo que para os administradores, as decisões foram tomadas visando o bem estar de todos, e conforme vimos neste estudo, o que parece bem para eles não o é para os professores.

Conforme analisamos anteriormente, cabe à administração buscar coerência com os professores na maneira de ver os problemas e soluções da escola. Quando se trata de educação, toda a escola deve estar envolvida, não apenas a administração.

A diferença de percepção é saudável, quando leva o grupo a analisar o porquê da diferença, porém, quando o administrador independente da maneira como o professor vê ou percebe o clima da escola, toma as decisões sem permitir a participação deles, tal situação pode trazer prejuízos para todo o corpo docente e discente.

A administração da escola deve estar comprometida com objetivos de cooperação entre os homens (Paro, 1986). Paro afirma que:

“Evidencia-se atualmente uma administração pautada no autoritarismo das relações e pela ausência de participação dos diversos setores da escola e da comunidade em sua realização, não se coaduna com uma concepção de sociedade democrática a que se pretende chegar através da transformação social. Por isso, uma teoria e prática de Administração Escolar que se preocupe com a superação da atual ordem autoritária na sociedade precisa propor como horizonte a organização da escola em bases democráticas. E para a Administração Escolar ser verdadeiramente democrática é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola.”

Desta maneira, vemos que deve a Administração Escolar estar envolvida em processo de cooperação, buscando a promoção de trabalho coletivo, sem os *“constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho”*

(Paro, 1986).

É, portanto, neste sentido, que o presente trabalho difere dos demais, compreendendo que tanto a classificação do clima organizacional é importante para a escola quanto a forma como ele é percebido pelos membros da comunidade escolar.

8.4 - Limitações

O presente estudo restringiu-se **“À INFLUÊNCIA DO CLIMA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA NAS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ADMINISTRADORES”**.

As conclusões do estudo ficaram limitadas a 4 escolas e aos 155 professores e administradores que fizeram parte da amostra.

Mesmo tendo-se em conta os cuidados técnicos com que procuramos conduzir a pesquisa, outros aspectos limitadores fizeram-se sentir no curso do trabalho. Entre eles podemos salientar:

a) a dificuldade no preenchimento das proposições por parte de alguns professores, em relação àquelas que expressavam situações não experienciadas por eles, isto é, aquelas não inerentes às suas funções;

b) a dificuldade de controlarmos a comunicação entre os respondentes, por ocasião do preenchimento do instrumento da pesquisa, embora tivéssemos solicitado que as respostas fossem individuais;

c) a possibilidade de os respondentes terem manifestado atitudes e percepções que realmente não possuem;

d) a falta de horário livre de professores, impedindo a aplicação simultânea a todos os sujeitos da amostra em uma das quatro escolas;

e) a resistência, comum entre diretores, quando se trata de informações sobre sua atuação no estabelecimento;

f) a resistência de alguns professores que, formam uma espécie de barreira, resistindo ao preenchimento de documentos escritos;

Apesar destas limitações, o estudo poderá contribuir para estimular novas pesquisas sobre o clima organizacional em nossas escolas, a fim de conhecer o que pensam nossos professores a respeito do ambiente organizacional em que trabalham e, ao mesmo tempo, sensibilizar os educadores em geral, sobre a importância do tema do estudo.

8.5 - Recomendações

Finalizando o relato das conclusões deste estudo, sobre a influência do clima organizacional da escola nas relações entre professores e administradores em escolas de 1o. e 2o. graus de Uberlândia, Minas Gerais, apresentamos as seguintes recomendações:

1. Que sejam realizadas mais pesquisas em nossas escolas, especificamente em escolas públicas de Uberlândia, a fim de se conhecer o que pensam nossos professores sobre o ambiente organizacional de suas escolas;

2. Que as pesquisas, em nível de unidade escolar, sejam feitas incluindo outros elementos da equipe escolar, tais como especialistas, secretários, coordenadores de turmas, funcionários;

3. Que o tema “Clima Organizacional” seja mais divulgado em educação, quer através de curso, seminários ou outros meios, por ter sido considerado de real importância neste estudo.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Myrtes. *O papel do diretor na administração escolar*. São Paulo: Difel, 1979.

ARGYRIS, Cris. *Personalidade e organização: o conflito entre o sistema e o indivíduo*. New York: Renes, 1966.

_____. *A integração indivíduo-organização*. Atlas, 1975.

ASSMANN, H. *Qualidade/Qualidade Total: Patranhada Ideológica e Desafio Real*. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT, Rio de Janeiro. *Normas ABNT sobre documentação*. Rio de Janeiro, 1989 (Coletânea de normas).

BECKHARD, Richard. *Desenvolvimento organizacional: estratégias e modelos*. São Paulo: Edgard Blucher, 1972.

BENNIS, Warren G. *O desenvolvimento Organizacional: sua natureza, origens e perspectivas*. São Paulo: Edgard Blucher, 1972.

_____. *Organizações em mudanças*. São Paulo: Atlas, 1976.

BERLO, David K. *O processo de comunicação*. 4a. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1972.

BLAKE, Robert R. & MOUTON, Jane S. *Como tomar decisões: uma dinâmica de grupo*. São Paulo: Herder, 1975.

_____. *A estruturação de uma empresa dinâmica através do desenvolvimento organizacional tipo grid*. São Paulo: Edgard Blucher, 1977.

- BLAKE, Robert R. & MOUTON, Jane S. *O novo grid gerencial*. São Paulo: Pioneira, 1975.
- BLAU, Peter M. & SCOTT, W. Richard. *Organizações formais: uma abordagem comparativa*. São Paulo: Atlas, 1970.
- BLISS, Henry E. *The organizational of Knowledge and the sciences*. New York: Henry Holt, 1929.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- BROWN, J. A. C. *Psicologia Social*. São Paulo: Herder, 1967.
- CAMPBELL, Roald F. & GREGG, Russel T. *Administrativa behavior in education*. New York: McGraw-Hill, 1957.
- CAMPBELL, Roald F. *Introduction to educational administration*. 4. ed. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1971.
- CARTWRIGHT, Dowin & ZANDER, Alvin. *A dinâmica de grupo: pesquisa e teoria*. São Paulo: Herder, 1969.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *Um invisível cordão de isolamento: escola e participação popular*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.70, p. 65 - 73, ago. 1989.
- _____. *Dinâmica de Grupo: pesquisa e teoria*. São Paulo: EPU, 1975.
- CASTRO, Jorge L.M. *Participação do professor de 1o. grau de escolas oficiais do município do Rio de Janeiro no processo decisório da escola como fator de satisfação pessoal*. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1978. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação.

CHAIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração*. São Paulo: Mc-Graw-Hill do Brasil, 1989.

_____. *Teoria Geral da Administração*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

_____. *Administração de recursos humanos*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1981.

_____. *Administração: teoria, processo e prática*. São Paulo: McGrill-Hill do Brasil, 1985.

CLARK, J.V. Motivation and organizational climate. In: KOLB, D. A. *Organizational psycolgy: a book of reading*. New Jersey: Prentice Hall, 1971.

CUNHA, Joirson M. *Administração Como Processo*. Brasília: CETEB, 1977.

DELLA TORRE, M. B. L. *O homem e a sociedade: uma introdução à sociologia*. São Paulo: Nacional, 1972.

DEMING, W. E. *Qualidade: A Revolução da Administração*. Rio de Janeiro: Marques-Saraiva, 1990.

DOAK, E. D. Organizational climate: prelude to change. *Educational Leadership*, Alexandria, v. 27, p. 367-71, 1970.

DOWINIE, N. & HEATH, R. *Basic Statistical Methods*. New York: Harper Row Publishers, 1965.

DRUKER, Peter. *O gerente eficaz*. 10. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

_____. *Introdução à administração*. São Paulo: Pioneira, 1984.

DUBIN, Robert. *Relações humanas na administração*. São Paulo: Atlas, 1976.

- EIZIRIK, Marisa Faermann. *Clima organizacional: implicações na administração educacional*. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 61-9, jan./abr. 1981.
- ETZIONE, Amitai. *Organizações complexas*. São Paulo: Atlas, 1967.
- FAYOL, Henri. *Administração industrial e geral*. São Paulo: Atlas, 1976.
- FEINBERG, Mortimer R. *Psicologia para administradores*. São Paulo: IBREX, 1975.
- FELIX, Maria de Fátima Costa. *Administração Escolar: Um problema educativo ou empresarial ?* São Paulo: Cortez, 1989.
- FORENHAND, Garlie A. GILMER, B. Von Haler. Environmental variations in studies of organizational behavior. *Psychological Bulletin*, v. 62, p. 361-82, 1984.
- FRANCO, Maria Estela Dal Pai. *Competência e compromisso político: entrelaçamento básico na Administração da Educação*. In: SISSON DE CASTRO, Marta L., FRANCO, Maria Estela Dal Pai (orga.). *A prática da Administração da Educação: Um debate aberto*, Porto Alegre: ADERGS, ANPAE, 1992, p.43-46.
- FRANÇA, Junia Lessa (Org.) *Manual para normalização de publicações técnico científicos*. 3. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- GENTRY, H. W. & KENNEY, J. B. A comparison of the organizational climate of black and white elementary schools. *Journal of psychology*, Provincetow, V. 60, p. 171 - 79, 1985.
- GEORGE, J. R. & BISHOP, H. K. Relationship of organizational structure and teacher personality characteristics to organizational climate. *Administrative Science Quarterly*, Autumn, v. 16, n. 4, p. 467-76, 1972.

- GETZEL, Jacob W. Administration as a social process. In: HALPIN, Andrew W. *Administrative theory in education*. New York, Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago, 1958. p. 150-65.
- GIBSON, James L. *Organizações: comportamento, estrutura, processos*. São Paulo: Atlas, 1981.
- GIMENO SACRISTISTÁN, J. *Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores*. In: EZPELETA, Justa, FURLÁN, Alfredo (Orgs.). Santiago: Unesco, 1992. p. 64-100.
- GIRARDI, Neusa Maria. *Neoliberalismo e autonomia da gestão escolar: solução ou problema? Contexto e Educação*, Ijuí, n. 34, p. 68-80, abr./jun. 1994.
- GRIFFITHS, Daniel E. *Administração das relações humanas na escola*. São Paulo: USP, 1971.
- _____. *Teoria da administração escolar*. São Paulo: USP, 1976.
- HALL, Richard H. *Organizations: structure y proceso*. Madrid: Prentice/ Hall, 1979.
- HALPIN, Andrew W. The leader behavior of school superintendents. In: CAMPBELL, Roald F. & GREGG, Russel T. *Administrative behavior in education*. New York: McGraw-Hill, 1957.
- _____. *Administrative theory in education*. Chicago, Midwest, Administration Center: University of Chicago, 1958.
- _____. *Theory and research in administration*. New York: Macmillan, 1967.
- HALPIN, Andrew & CROFT, Don B. *The organizational climate of schools*. Chicago, Midwest Administration Center: University of Chicago, 1963.

- HALPIN, Andrew & CROFT, Don B. The organizational climate of schools. In: HALPIN, Andrew W. *Theory and research in administration*. New York: Macmillan, 1967.
- HOUSE, R. J. & KERR, S. Organizational independence, leader behavior, and managerial practices: a replicated study. *Journal of Psychology*, Washington, v. 58, n. 2, p. 173-80, 1973.
- KAST, Fremont & ROSEMZWIG, James E. *Organização e administração: um enfoque sistêmico*. São Paulo: Pioneira, 1976.
- KENNEY, J. B.; WHITE, W.F.; GENTRY, H. W. Personality characteristics of teachers and their perception of organizational climate. *Journal of Psychology*, Provincetown, v. 66, p. 167-74, 1967.
- KERTÉSZ, Isabella. *O motivo de realização entre administradores educacionais*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1977. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação.
- _____. Escola e clima organizacional. *Revista Educação - PUC/RS*, Porto Alegre, v.6, n. 15, p. 91-9, 1983.
- KIMBROUG, Ralph b. *Princípios e métodos de administração escolar*. São Paulo: Saraiva, 1977.
- KOLB, David A.; RUBIN, Irvin; McINTYRE, James M. *Psicologia organizacional*. Uma abordagem vivencial. São Paulo: Atlas, 1978. LAWRENCE, Paul & LORSCH, Jay W. *O desenvolvimento de organizações: diagnóstico e ação*. São Paulo: Edgar Blucher, 1972.
- _____. *As empresas e o ambiente: diferenciação e integração administrativas*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- LENHARD, Rudolf. *Introdução à administração escolar*. São Paulo: Pioneira, 1978.

- LEMUS, Luis Arturo. *Administración, dirección y supervisión de escuelas*. Buenos Aires: Katepusz, 1975.
- LEWIN, Kurt. *Problemas de dinámica de grupo*. São Paulo: Cultrix, 1970.
- LIKERT, Rensis. *A organização humana*. São Paulo: Atlas, 1975.
- _____. *Novos padrões de administração*. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1979.
- LIKERT, Rensis & LIKERT, Jane Gibson. *Administração de conflitos: Novas abordagens*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1980.
- LIMA, L.C. e AFONSO A. J. A emergência de políticas de racionalização, de avaliação e controle da qualidade na reforma educativa de Portugal. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 14, n. 44, abr. 94.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *Treinamento em dinâmica de grupo no lar, na empresa, na escola*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1970.
- LITWIN, G. H. & STRINGER, R. A. Jr. *Motivation and organizational climate*. Boston: Harvard University, 1968.
- LOBOS, Julio A. *Administração de recursos humanos*. São Paulo: Atlas, 1979.
- LORENZONI, Lucinda Maria. *Paradigma orientador da estrutura organizacional da escola*. Porto Alegre: PUCRS, 1978.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Organização e administração escolar*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- MARTINS, Onilza Borges. *A administração de mudanças na escola de 1o. grau*. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 1976. Tese de Livre Docência.

- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1, t. 1 e 2.
- McCLELLAND, David C. *A sociedade competitiva: realização e processos sociais*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1972.
- McGREGOR, Douglas. *Motivação e liderança*. São Paulo: Brasiliense, 1973.
- _____. O lado humano da empresa. In: BALCÃO, Yolanda Ferreira & CORDEIRO, Laerte Leite. *O comportamento humano na empresa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1979.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Educação e Cultura. Centro de Recursos Humanos. *O Diretor*. Belo Horizonte, 1979.
- MINICUCCI, Agostinho. *relações Humanas: Psicologia das relações interpessoais*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1982.
- MIRANDA, Geraldo Inácio Mc-Doweell dos Passos. *Organização e métodos*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1975.
- MOTTA, Fernando C. Prestes. *Teoria geral da administração: uma introdução*. São Paulo: Pioneira, 1975.
- MURRAY, Edward J. *Motivação e emoção*. 2. ed. rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- OWENS, Robert G. *Organizational behavior in schools*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1970.
- PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, n. 174, p. 255-290, maio/ago. 1992.
- _____. *Administração escolar: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988.

- PAYNE, Roy & MANSFIELD, Roger. Correlates of individual perceptions of organizational climate. *Journal Occupational Psychology*, Letcworth Herts, v. 51, p. 208-18, 1978.
- PINKNEY, H. B. & ESPOSITO, J. P. Organizational climate of degregated elementary schools: black and white teachers perceptions. *Journal of Educational Research*, Washington, v. 64, n. 6, p. 226-31, 1976.
- PONDER, L. D. & MAYSHARD, C. The relationship between schools organizational climate and selected teacher health status indicators. *Journal of Educational Health*, v. 44, n. 3, p. 122-25, 1974.
- PORTAL, Leda Lísia Franciosi. *Auto-imagem e auto-estima de administradores da educação e o clima organizacional em uma universidade de Porto Alegre*. Porto Alegre, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, 1985.
- PORTO, Laura F. *Clima organizacional de escolas, segundo a percepção de diretores e de professores das quatro primeiras séries do 1o. grau*. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, (Dissertação de Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, 1978.
- RAMOS, Cosete. *Excelência em Educação: A Escola de Qualidade Total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.
- ROSCOE, J. *Fundamental Research Statistics for the Behavioral Sciencies*. New York: Holt Rinhard and Winston inc. 1978.
- SANTOS, Maria teresa Gomes dos. Clima Organizacional de escolas de 1o. grau segundo diretores e professores de 5a. à 8a. séries. In: Universidade de Brasília. *Catálogo do Teses*. Brasília, 1978. v. 4, n. 12, p. 284.

- SHEIN, Edgrd H. *Consultoria de procedimentos: em seu papel no desenvolvimento organizacional*. São Paulo: Edgard Blucher, 1973.
- SERGIOVANNI, Thomas J. & CARVER, F. D. *O novo executivo escolar: uma teoria de administração*. São Paulo: Herder/EPU, 1974.
- SERGIOVANNI, Thomas J. & STARRAT, Robert. *Novos Padrões de Supervisão escolar*. São Paulo: EDU/EDUSP, 1978.
- SIEGEL, S. *Estatística não-paramétrica, para as ciências do comportamento*. Trad. Alfredo Alves de Farias. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1975.
- SIMON, Herbert A. *Comportamento administrativo: estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1979.
- SOUZA, Edela L. P. *desenvolvimento organizacional: casos e instrumentos brasileiros*. São Paulo: edgar blucher, Porto Alegre: FRH, 1975.
- _____. *Diagnóstico de clima organizacional*. Porto Alegre: PUC do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1983.
- _____. *Clima e cultura organizacional : como se manifestam e como se manejam*. Porto Alegre: Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. (Tese de Livre-Docência) - Faculdade de Educação, 1976.
- _____. Diagnóstico de clima organizacional. In: *Revista de Administração Pública*. v. 11, n. 2, p. 141-58, abr./jun. 1977.
- SPERB, Dalilla C. *Administração e supervisão escolar*. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.
- STEINHOFF, Carl G. *Organizational climate public school system*. New York: Syracuse University, 1965.

- STERN, George G. Characteristics of the intellectual climate in college environments. *Educational Review*, Harvard, v. 23, p. 5-41, 1963.
- STEVENSON, Willian J. *Estatística Aplicada à Administração*. Trad. Alfredo Alves de Faria. São Paulo: Harbra, 1981.
- TANNENBAUM, Robert; WESCHLER, Irving R. & MASSARIK, Fred. *Liderança e organização: uma abordagem de ciência do comportamento*. São Paulo: Atlas, 1972.
- TANNENBAUM, Arnold S. *O controle nas organizações*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- TAYLOR, Frederick W. *Princípios de administração científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1976.
- THAYER, Lee Osborne. *Princípios de comunicação na administração*. São Paulo: Atlas, 1972.
- THOMAS, A.R. The organizational climate of schools. *International Review Education*, v. 22, n. 4, p. 441-63, 1976.
- TRAGTENBERG, M. *Burocracia e Ideologia*. São Paulo: Ática, 1980.
- UNESCO. *A valorização dos recursos humanos*. Documento apresentado à Conferência internacional sobre a dimensão humana. Paris: UNESCO, 1988.
- VALENZUELA, Álvaro & LAGOMARSINO, Luiz Onetto. Estudio ecológico de la actividade educativa, a partir del director y del clima organizational. *Revista La Educación*, Chile, v. 2, n. 5, p. 141, 1983.
- VALERIAN, Jean. *Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento*. São Paulo: Unesco, MEC, Cortez, 1993. 170 p.

VAN DALEN, Deobold D. & MEYER, William J. *Manual de técnicas de la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós, 1971.

VITALES, M.S. *Motivation and morale in industry*. New York: Norton, 1958.

XAVIER, Ernani P. *Comportamento organizacional*. Porto Alegre: Bureau, 1973.

11. ANEXOS

ANEXO 01 - INSTRUMENTO UTILIZADO PARA A COLETA DE DADOS

Prezado Professor:

Gostaríamos de saber o que você pensa sobre a Unidade de Ensino onde trabalha. Suas informações, junto às de professores de outras Unidades de Ensino de 1o. e 2o. graus, que poderão ser úteis para a melhoria das condições de ensino em Uberlândia.

Leia cuidadosamente cada questão. Assinale, em cada uma, a alternativa que estiver mais próxima do que, em sua opinião, ocorre em sua Unidade de Ensino.

Não deixe de responder a nenhuma questão, se não estiver seguro, deixe-se seguir pelo primeiro impulso, pois a sua contribuição é valiosa e as informações solicitadas terão caráter estritamente confidencial. você não precisa assinar o questionário.

Agradecemos antecipadamente a atenção dispensada e nos colocamos à sua disposição para qualquer esclarecimento que vier a ser necessário.

Saudações.

Robson Luiz de França

INSTRUÇÕES

O presente questionário consta de duas partes distintas: a primeira refere-se a informações de caráter pessoal e a segunda consta de uma escala de quatro alternativas numeradas de 1 a 4, correspondente ao quadro de respostas possíveis localizada no alto de cada folha.

Você deverá ler a afirmativa e circular o número correspondente a resposta que na sua opinião ocorre na unidade de ensino onde você trabalha.

Exemplo:

**“Os professores permanecem nesta escola
pôr sua própria vontade - 1 2 3 (4)”**

- 1. Ocorre muito raramente**
- 2. Ocorre algumas vezes**
- 3. Ocorre muito freqüentemente**
- 4. Ocorre sempre**

Neste caso foi considerado que este fato ocorre sempre.

Não há tempo limitado para o preenchimento deste questionário, você pode fazê-lo agora e gastará entre 15 e 20 minutos.

Quando acabar queira devolver à pessoa encarregada.

Por favor, abra o questionário e comece.

Obrigado.

QUESTÕES PARA CARACTERIZAR A POPULAÇÃO**1a. PARTE**

Escola Estadual _____

1. Função administrativa nesta escola:

- Diretor
- Vice - Diretor
- Orientador Pedagógico
- Secretario Escolar
- Coordenador Pedagógico
- Nenhuma
- Outra. Qual? _____

2. Sexo

- Masculino
- Feminino

3. Idade

- 20 - 30 anos
- 31 - 40 anos
- 41 - 50 anos
- 51 - 60 anos
- mais de 60 anos

4. Como professor, que disciplina ou área leciona nesta escola?

- a) _____ c) _____
- b) _____ d) _____

5. Tempo de Serviço na área de ensino:

- menos de 1 ano
- de 1 a 4 anos
- de 4 anos e 1 mês a 7 anos
- de 7 anos e 1 mês a 10 anos
- de 10 anos e 1 mês a 13 anos
- de 13 anos e 1 mês a 17 anos
- mais de 17 anos

6. Anos de trabalho nesta escola:

- 0 - 4
- 5 - 9
- 10 - 19
- 20 - mais

2a. PARTE

1. Ocorre muito raramente
2. Ocorre algumas vezes
3. Ocorre muito freqüentemente
4. Ocorre sempre

- 1 - Os amigos mais íntimos dos professores são outros professores desta escola.
1. 2. 3. 4
- 2 - Os "maneirismo" dos professores desta escola são desagradáveis.
1. 2. 3. 4
- 3 - Os professores atendem alunos com problemas individuais depois do horário escolar.
1. 2. 3. 4
- 4 - As instruções para operar os recurso de ensino são fáceis de obter.
1. 2. 3. 4
- 5 - Os professores desta escola convidam outros membros do corpo docente para visitá-los em suas casas.
1. 2. 3. 4
- 6 - Há um grupo minoritário de professores que sempre se opõem à maioria.
1. 2. 3. 4
- 7 - Há exemplares de livros a mais, para uso em sala de aula.
1. 2. 3. 4.
- 8 - O tempo suficiente é dado para os professores prepararem os relatórios administrativos.
1. 2. 3. 4.
- 9 - Os professores conhecem a situação familiar dos seus colegas.
1. 2. 3. 4
- 10 - Os professores empregam o grupo como meio de pressão sobre os membros do corpo docente que estão de desacordo.
1. 2. 3. 4
- 11 - Nas reuniões do corpo docente há tendência de fazer que as coisas funcionem.
1. 2. 3. 4
- 12 - A "papelada" administrativa é excessiva nesta escola.
1. 2. 3. 4
- 13 - Os professores conversam sobre sua vida pessoal com membros do corpo docente.
1. 2. 3. 4
- 14 - Os professores procuram obter favores especiais do diretor.
1. 2. 3. 4
- 15 - Os equipamentos escolares, para uso em sala de aula, são obtidos com facilidade.
1. 2. 3. 4
- 16 - Os relatórios sobre o rendimentos alunos exigem trabalhos excessivo.
1. 2. 3. 4
- 17 - Os professores têm uma agradável convivência social durante o período escolar.
1. 2. 3. 4
- 18 - Os professores interrompem os outros membros do corpo docente quando estão falando do em reunião.
1. 2. 3. 4

1. Ocorre muito raramente
2. Ocorre algumas vezes
3. Ocorre muito freqüentemente
4. Ocorre sempre

19 - A maioria dos professores desta escola aceita as folhas (currículo de trabalho) dos seus colegas

1. 2. 3. 4

20 - Os professores têm excesso de trabalho como membro de comissão ou Conselhos.

1. 2. 3. 4

21 - Há riso quando os professores se reúnem informalmente.

1. 2. 3. 4

22 - Certos professores fazem perguntas irrelevantes nas reuniões do corpo docente.

1. 2. 3. 4

23 - O serviço de manutenção está disponível sempre que necessário.

1. 2. 3. 4

24 - Tarefas rotineiras interferem no trabalho docente.

1. 2. 3. 4

25 - Os professores preparam pessoalmente relatórios administrativos.

1. 2. 3. 4

26 - Os professores divagam quando falam em reuniões do corpo docente.

1. 2. 3. 4

27 - Os professores nesta escola demonstram muito espírito de grupo.

1. 2. 3. 4

28 - O diretor sai de sua função para auxiliar os professores.

1. 2. 3. 4

29 - O diretor ajuda os professores a resolverem seus problemas pessoais.

1. 2. 3. 4

30 - Os professores desta escola são muito individualistas.

1. 2. 3. 4

31 - Os professores realizam o seu trabalho com disposição, energia e prazer.

1. 2. 3. 4

32 - O diretor dá o exemplo com sua própria dedicação ao trabalho.

1. 2. 3. 4

33 - O diretor presta favores pessoais aos professores.

1. 2. 3. 4

34 - Os professores tomam "cafezinho" individualmente nos intervalos.

1. 2. 3. 4

35 - O moral desta escola é alto.

1. 2. 3. 4

36 - O diretor utiliza a crítica construtiva.

1. 2. 3. 4

37 - O diretor fica depois do expediente para auxiliar os professores e ou funcionários a terminarem o seu trabalho

1. 2. 3. 4

1. Ocorre muito raramente

2. Ocorre algumas vezes

3. Ocorre muito freqüentemente

4. Ocorre sempre

38 - Os professores convivem em pequenos grupos seletos.

1. 2. 3. 4

39 - O diretor toma todas as decisões em relação a horários das aulas.

1. 2. 3. 4

40 - O diretor comunica-se com os professores diariamente.

1. 2. 3. 4

41 - O diretor está bem preparado quando fala sobre a escola.

1. 2. 3. 4

42 - O diretor auxilia os professores a dirimir pequenas dúvidas

1. 2. 3. 4

43 - O diretor programa o trabalho para os professores.

1. 2. 3. 4

44 - Os professores deixam a escola durante o período escolar.

1. 2. 3. 4

45 - O diretor critica uma ação específica e não um professor

1. 2. 3. 4

46 - Os professores auxiliam a selecionar as disciplinas que serão oferecidas.

1. 2. 3. 4

47 - O diretor corrige os erros dos professores.

1. 2. 3. 4

48 - O diretor fala objetivamente.

1. 2. 3. 4

49 - O diretor explica aos professores as razões de suas críticas.

1. 2. 3. 4

50 - O diretor procura obter melhores salários para os professores.

1. 2. 3. 4

51 - Tarefas extras para professores são devidamente esclarecidas.

1. 2. 3. 4

52 - As regras estabelecidas pelo diretor nunca são questionadas.

1. 2. 3. 4

53 - O diretor procura o bem-estar dos professores.

1. 2. 3. 4

54 - O serviço da secretaria da escola está à disposição dos professores.

1. 2. 3. 4

55 - O diretor dirige as reuniões da escola como se fosse reunião de negócio.

1. 2. 3. 4

56 - O diretor está na escola antes da chegada dos professores.

1. 2. 3. 4

57 - Os professores trabalham juntos na preparação dos relatórios administrativos.

1. 2. 3. 4

1. Ocorre muito raramente
2. Ocorre algumas vezes
3. Ocorre muito freqüentemente
4. Ocorre sempre

58 - As reuniões do corpo docente são organizadas de acordo com uma agenda pré-estabelecida.

1. 2. 3. 4

59 - As reuniões do corpo docente constituem-se, principalmente, de apresentação de relatos do diretor.

1. 2. 3. 4

60 - O diretor informa os professores sobre idéias novas das quais teve conhecimento.

1. 2. 3. 4

61 - Os professores falam em abandonar o sistema escolar.

1. 2. 3. 4

62 - O diretor supervisiona o conhecimento dos professores em relação ao conteúdo.

1. 2. 3. 4

63 - O diretor é compreendido facilmente.

1. 2. 3. 4

64 - Os professores são informados sobre os resultados da visita de supervisores ou inspetores.

1. 2. 3. 4

ANEXO 2

Caracterização da amostra de docentes, sujeitos de quatro escolas da pesquisa - Uberlândia - Minas Gerais

| INSTITUIÇÃO | TOTAL DE DOCENTES | SUJEITOS | | | |
|---------------|-------------------|------------|---------------|-----------|---------------|
| | | Professor | | Administ. | |
| | | F | f | F | f |
| A | 46 | 41 | 89.13% | 05 | 10.87% |
| B | 27 | 22 | 81.48% | 05 | 18.51% |
| C | 38 | 36 | 94.73% | 02 | 5.27% |
| D | 44 | 38 | 86.36% | 06 | 13.64% |
| TOTAL* | 155 | 137 | 88.38% | 18 | 11.62% |

| FAIXA ETÁRIA | | | | | | | | | |
|--------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|------|-------|
| 20 - 30 | | 31 - 40 | | 41 - 50 | | 51 - 60 | | + 60 | |
| F | f | F | f | F | f | F | f | F | f |
| 18 | 39.14% | 19 | 41.30% | 06 | 13.04% | 03 | 6.52% | 00 | 0.0% |
| 08 | 29.62% | 10 | 37.03% | 05 | 18.51% | 03 | 11.11% | 01 | 3.73% |
| 10 | 26.31% | 16 | 42.10% | 08 | 21.05% | 04 | 10.52% | 00 | 0.0% |
| 13 | 29.54% | 18 | 40.90% | 06 | 13.63% | 06 | 13.63% | 01 | 2.27% |
| 49 | 31.62% | 63 | 40.64% | 25 | 16.12% | 16 | 10.32% | 02 | 1.29% |

| TEMPO DE DOCÊNCIA | | | | | | | | SEXO | | | |
|-------------------|--------|---------|--------|---------|--------|------|--------|----------|--------|-----------|--------|
| 00 - 04 | | 05 - 10 | | 11 - 17 | | + 18 | | Feminino | | Masculino | |
| F | f | F | f | F | f | F | f | F | f | F | f |
| 16 | 34.78% | 19 | 41.30% | 11 | 23.91% | 00 | 0.0% | 42 | 91.30% | 04 | 8.70% |
| 10 | 37.03% | 08 | 29.62% | 08 | 29.62% | 01 | 3.70% | 22 | 81.48% | 05 | 18.51% |
| 11 | 28.94% | 17 | 44.73% | 06 | 15.78% | 04 | 10.52% | 34 | 89.47% | 04 | 10.52% |
| 09 | 20.45% | 28 | 63.63% | 04 | 9.09% | 03 | 6.81% | 41 | 93.18% | 03 | 6.81% |
| 46 | 29.67% | 72 | 46.45% | 29 | 18.70% | 08 | 5.16% | 139 | 89.67% | 16 | 10.32% |

* Observações em Negrito representa o total de todas as escolas