

MIGUEL HENRIQUE RUSSO

RELAÇÕES INTERORGANIZACIONAIS EM UM COMPLEXO
ESCOLAR: ESTUDO DAS DIMENSÕES LEGAL E ORGANI-
ZACIONAL DA INTERCOMPLEMENTARIDADE

Dissertação apresentada como exi-
gência para obtenção do Grau de
Mestre em Educação (Administração
e Supervisão Educacional) à Comis-
são Julgadora da Universidade Es-
tadual de Campinas, sob a orienta-
ção do Professor Doutor José Cami-
lo dos Santos Filho.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP

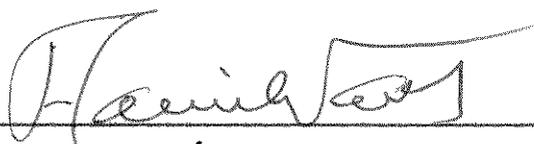
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

- 1987 -

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

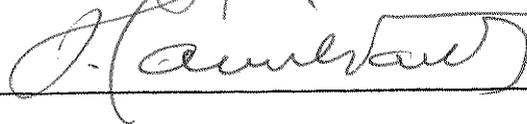
Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Miguel Henrique Russo e aprovada pela Comissão Julgadora em 14 de dezembro de 1987.

Campinas, 14/12/87



Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho
Orientador

COMISSÃO JULGADORA



Aos meus filhos Cláudia
Silvia,
Sérgio Ricardo
e Daniela

Ao meu neto Rafael

Dedico este trabalho, feito em
grande parte do (meu) tempo que
lhes pertencia.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas contribuíram para que este trabalho se concretizasse. Nominá-las neste espaço é tarefa impossível. Registro, entretanto, o meu mais profundo agradecimento a todas as colaborações recebidas.

Em especial, quero agradecer

Aos meus pais, Maria e Francisco, pelo permanente apoio e estímulo que ofereceram aos meus estudos, e pelo esforço que isso representou.

Ao Professor Doutor José Camilo dos Santos Filho, pela orientação oferecida na elaboração desta dissertação e pela sua infinita paciência em trabalhar com um orientando ocupado.

Aos Professores Doutores Maria Lúcia R. D. de Carvalho e Charles Richard Lyndaker, meus professores, pelas valiosas sugestões para a melhoria deste trabalho, feitas por ocasião do exame de qualificação.

Ao Professor Doutor Sérgio Vasconcelos de Luna, pelo apoio, estímulo e sugestões oferecidas e, pela atenção que representou a permanente cobrança para o término deste trabalho.

Aos Professores Doutores Myrtes Alonso, Hélio Janny Teixeira, Peter Spink e Heraldo Marelim Vianna pelas sugestões oferecidas para melhoria do instrumento desenvolvido no estudo.

À Edilene e à Isabel pela datilografia de partes das versões preliminares; à Sônia e ao Moreira pela confecção de alguns quadros.

À Superintendência do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" pelo apoio institucional que ofereceu na fase de redação do trabalho.

À Roberta, que sendo uma estudiosa convicta está sem

pre disposta à discutir e oferecer sua brilhante opinião, pela estimulante convivência, pelo apoio concreto que deu ao trabalho e pelo despreendimento demonstrado nos infindáveis fins de semana sem lazer para que eu pudesse concluí-lo.

Í N D I C E

ÍNDICE DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS	viii
RESUMO	x
CAPÍTULO I - O PROBLEMA	
. Introdução	1
. Origem e formulação do problema	2
. Objetivo do estudo	6
. Questões de estudo	7
. Delimitação do estudo	8
. Relevância do estudo	9
. Elucidação de alguns conceitos utilizados	10
. Organização do estudo	22
CAPÍTULO II - METODOLOGIA	
. Introdução	24
. Referencial teórico	24
. Justificativa da escolha do instrumento	45
. Validação do instrumento	48
. Destinatários do instrumento	49
. Limitações metodológicas	50
CAPÍTULO III - REVISÃO DA LITERATURA	
. Introdução	52
. Aspecto legal	53
. Projetos e experiências	63
. Aspectos organizacionais	75

. Discussão sobre a literatura relacionada	82
 CAPÍTULO IV - ANÁLISE DO ASPECTO LEGAL DA INTERCOMPLEMEN- TARIDADE	
. Introdução	84
. Análise da proposta legal	85
. Respostas às questões de estudo	88
 CAPÍTULO V - DESENVOLVIMENTO DO INSTRUMENTO	
. Elaboração do instrumento preliminar	91
. Fidedignidade do julgamento dos juízes	114
. Consolidação da versão final do instrumento	125
 CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	184
 ANEXOS	
I - Glossário	An - 1
II - Versão preliminar do instrumento	An - 5
III - Modelo do relatório de julgamento e demais materiais encaminhados aos juízes	An-25
IV - Versão final do instrumento	An-31

LISTAS DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

QUADROS

I	- Sinopse do arcabouço para análise interorganizacional	36
II	- Relações interorganizacionais mantidas por uma organização genérica	41
III	- Relações interorganizacionais mantidas por uma organização educacional genérica	43
IV	- Dimensões, indicadores e números de itens da versão preliminar do IARI	104
V	- Sinopse dos relatórios dos juizes	111
VI	- Itens alterados por sugestão dos juizes	140

TABELAS

I	- Frequência e porcentagem dos julgamentos dos juizes, para validade de conteúdo	121
II	- Frequência e porcentagem dos julgamentos dos juizes, para validade de conceito	121
III	- Coeficientes de concordância de Scott (fidedignidade) para os julgamentos dos juizes	122
IV	- Frequência dos escores dos julgamentos dos juizes, por item	126

FIGURAS

1	- Estrutura de um complexo escolar em forma de conjunto.	47
---	--	----

2	- Formas de relações interorganizacionais	77
3	- Desenvolvimento do instrumento de análise das relações interorganizacionais (IARI)	96

RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar as relações interorganizacionais que ocorrem em um conjunto de escolas onde a ação educativa se desenvolve pela intercomplementaridade das unidades componentes.

As dimensões do complexo escolar selecionadas para estudo foram a legal e a organizacional. Na dimensão legal se estudou a eficácia do artigo 3º da Lei 5.692/71 - que sugere formas de organização da rede escolar - contrapondo as expectativas dos responsáveis pela lei com os resultados efetivos da sua implantação. Fez-se, também, uma análise do discurso político-ideológico dos idealizadores na justificativa da proposta. Na dimensão organizacional, a partir de um referencial teórico apresentado, desenvolveu-se um instrumento de análise das relações interorganizacionais (IARI) entre escolas de um complexo escolar.

O instrumento desenvolvido é uma escala tipo Likert, cuja construção é descrita em todas as suas etapas. A versão preliminar foi submetida a um processo de validação - de conteúdo e de conceito - pelo método do júri de especialistas. Os escores do julgamento foram utilizados no teste de fidedignidade dos mesmos, através do coeficiente de concordância de Scott. A versão final do instrumento levou em consideração o resultado do julgamento e as sugestões feitas pelos juízes.

Com algumas adequações para sua contextualização, o instrumento poderá ser aplicado no estudo de conjuntos organizacionais de outra natureza existentes no ambiente social.

As conclusões do estudo apontam para a falta de institucionalização do dispositivo legal pela falta de clareza e precisão com que foi formulado, pela inexistência de estudos organizacionais e pedagógicos sobre o tema, e pela falta de iniciativas concretas de implantação.

ABSTRACT

The purpose of the present study is to investigate the interorganizational relations which occur in a schools set where the educative action is developed by the intercomplementation of its constituting units.

The legal and organizational dimensions of the school complex were selected for this study. The discussion of the legal aspects focused itself on the efficacy of the 3rd article of 5629 Act, which proposes ways of organizing the school network. The expectations of the legislators was contrasted with the actual results of its implementation. The political-ideological discourse of the legislators at the moment the act was elaborated was also analyzed.

The educational dimension, given a theoretical standpoint, originated an instrument for the analysis of interorganizational relations (IARI) among schools belonging to a same set.

This instrument is a scale similar to Likert and every step of its elaboration is fully described. A group of experts judged the preliminary version of the IARI in order to validate it in terms of its contents and concept. The scores obtained from the judgement were used to measure their reliability according to Scott reliability coefficient. The final version of the instrument took in consideration the result of the judgement and suggestions pointed by the judges.

The instrument, after some adjustment in order to improve its contextualization, may be used to study organizational sets of different kinds existing in the social environment.

The conclusions indicate the lack of institutionalization

of the legal apparatus, given three aspects: the unclear and innacurate way it was formulated, the lack of organizational and educational studies about the theme and the absence of appropriate implementation attempts.

CAPÍTULO I

O PROBLEMA

Introdução

A entrosagem e a intercomplementaridade entre as escolas, e destas com outras instituições sociais, é uma perspectiva para o funcionamento da rede escolar que foi introduzida pela primeira vez na legislação brasileira de ensino pela Lei Federal 5692, de 11 de agosto de 1971. (artigo 3º, letra b). O objeto deste estudo, a entrosagem e a intercomplementariedade, são processos interorganizacionais através dos quais as escolas mantêm relações visando suprir as carências, e/ou enriquecer seus currículos educacionais. O conjunto dos estabelecimentos de ensino que interagem através desses processos, constituem os denominados complexos (inter) escolares.

As estruturas e os processos de interação em um complexo escolar foram aqui estudados sob a perspectiva da teoria das relações interorganizacionais. Essa abordagem de estudo enfatiza a importância do ambiente social no comportamento das organizações, e como estas se relacionam visando responder às contingências e mudanças das condições ambientais.

O esquema conceitual utilizado para a análise das relações interorganizacionais é resultado de grande número de pesquisas empíricas sintetizadas nos trabalhos de Hall (1982), Van de Ven e Ferry (1980) e Aldrich (1979), que se constituem nas principais contribuições utilizadas neste estudo.

O interesse pelo tema do estudo decorreu de um problema concreto de administração de um complexo escolar⁽¹⁾, no qual o autor atuou profissionalmente como diretor de uma das escolas membro do conjunto.

Os objetivos do estudo têm foco em duas dimensões do problema, a legal e a organizacional. A origem e formulação do problema, os objetivos do estudo, sua importância e limitações são apresentadas nas seções seguintes deste capítulo.

Origem e Formulação do Problema

Da análise do artigo 3º da Lei 5692/71, que sugere formas de organização da rede escolar, e da legislação complementar que a segue, infere-se que seus idealizadores tinham claro as dificuldades de implantação da reforma de ensino pretendida.

Os documentos produzidos pelas autoridades governamentais, antes da promulgação da lei, e na primeira fase da sua implantação, têm um discurso impregnado do ufanismo que caracterizou o período do chamado "milagre brasileiro", ao mesmo tempo que revela um reconhecimento prévio e explícito das carências de recursos para fazer frente às exigências da nova lei, e às necessidades nacionais.

É dentro desse contexto que são apresentados os processos da entrosagem e da intercomplementaridade escolar, como solução mágica para superar as carências da rede escolar. Os documentos elaborados pelas autoridades revelam uma crença genera-

(1) Complexo escolar constituído pelas escolas: ETE "Getúlio Vargas", EESG. "Alexandre de Gusmão", EESG. "Prof. Gualter da Silva", EEPG. "Prof. Teotônio Alves Pereira" e EEPG. "Seminário Nossa Senhora da Glória", todas localizadas no bairro do Ipiranga, na cidade de São Paulo.

lizada nas virtudes e vantagens da entrosagem e da intercomplementaridade, bem como na maciça adoção das mesmas pelas escolas.

O objetivo da profissionalização universal e compulsória, estabelecido pelo Lei 5692/71, para o ensino de 1º e 2º graus⁽²⁾, com sua enorme demanda de recursos materiais e humanos adequados a esse tipo de ensino, estava certamente no cerne das razões que levaram o legislador a sugerir a entrosagem e a intercomplementariedade, dentre as demais contidas no artigo 3º da referida lei, como estratégias de superação da insuficiência da rede escolar.

As experiências realizadas de adoção do regime de entrosagem e intercomplementaridade, na maioria já desativadas sem que tenham alcançado sucesso, não tiveram tempo de vida suficiente para superar a fase de implantação e maturação. Seus planejamentos foram limitados a aspectos organizacionais e administrativos, com flagrante omissão das questões de natureza didático-pedagógicas e educacionais. Tampouco, se encontram nos planos de alguns complexos escolares, discutidos no Capítulo III, preocupações com os possíveis efeitos que esses mecanismos teriam no comportamento e desempenho do alunado e do corpo docente.

A entrosagem e a intercomplementaridade entre escolas, visando a execução de currículos educacionais ou projetos específicos de formação profissional, apresentam peculiaridades organizacionais e introduzem variáveis no processo educativo, até agora não tratados a nível de literatura especializada brasileira. Os objetivos, princípios e pressupostos que embasam a conjugação de esforços no trabalho educativo, através da entrosagem e da intercomplementaridade, necessitam ser convenientemente ana-

(2) Abolido pela Lei 7044/82.

lisados e elaborados, para permitir sua adequada aplicação.

A complexidade de um sistema de escolas que adotem o regime de intercomplementaridade entre si, se faz sentir através do aparecimento de variáveis normalmente inexistentes em unidades escolares que desenvolvem o currículo escolar integralmente.

As variáveis introduzidas no processo educativo, pelo regime da intercomplementaridade, se originam de uma diversificada gama de fontes que, passando pelas administrativas e pedagógicas, alcançam as de natureza psico-social, na medida em que afetam o comportamento e desempenho dos sujeitos envolvidos neste processo. Algumas das variáveis que podem surgir em um complexo escolar são, por exemplo: antagonismo entre educação geral e formação especial, com reflexos no comportamento de docentes e discentes; diferenças institucionais entre as escolas, se manifestando na forma diferenciada de contratação e remuneração dos docentes; conflitos entre as escolas decorrentes de diferenças de história e cultura organizacional; comportamentos não esperados no alunado face às diferenças entre as escolas que frequenta, e que inevitavelmente passa a comparar.

A análise das dimensões legal, organizacional, pedagógica e psico-social, que permeiam a intercomplementaridade escolar, parece adequada para a identificação das variáveis do sistema e suas interferências na colimação de objetivos e resultados pretendidos. Tendo em vista que a cada uma das dimensões acima correspondem fundamentos teóricos de várias áreas das ciências da educação, o que torna seu tratamento extenso, optou-se por limitar o âmbito deste estudo às dimensões legal e organizacional. O privilegiamento destas dimensões não significa uma declaração "a priori" de que sejam consideradas as mais importantes, mas o reconhecimento de que, por envolverem os aspectos le-

gais e administrativos se constituem na base sobre a qual se fundamentará a análise das dimensões pedagógica e psico-social.

Decorridos 16 anos de vigência dos dispositivos da legislação de ensino que dispõe sobre a entrosagem e a intercomplementaridade, parece ser importante que se avalie seus efeitos e se analise as causas da sua pequena aceitação, e do fracasso e desativação de algumas tentativas de implantação. Não foram registrados nesse período estudos de avaliação dos resultados alcançados ou sobre os aspectos organizacionais decorrentes da sua adoção.

Segundo a avaliação dos membros das escolas componentes do complexo escolar adotado como referência neste estudo⁽³⁾ o mesmo apresenta resultados pouco satisfatórios. A administração, supervisão e coordenação do complexo se processa de forma empirista e improvisada comprometendo a eficácia e a eficiência do processo educacional. Tais resultados indicam a necessidade de estudos visando o estabelecimento dos pressupostos teóricos que sirvam de guia para a solução dos problemas concretos da administração de complexos escolares.

Sumarizando, a entrosagem e a intercomplementaridade entre escolas são temas que carecem de estudos que possam ser usados para melhorar sua compreensão e aplicação. Os problemas práticos na operação de complexos escolares não encontram pressupostos teóricos nem relatos de experiências empíricas que sirvam de guia para o gerenciamento dos mesmos.

Neste sentido, este estudo pretende colaborar para a melhor compreensão do processo de intercomplementaridade entre escolas, através de dois focos distintos: a) análise da legisla-

(3) Vide nota 1.

ção que lhe deu origem e embasa seu funcionamento, com especial atenção nas justificativas contidas nos documentos elaborados pelos responsáveis pelos estudos que antecederam a Lei 5692/71, e por aqueles responsáveis pela sua implantação e, b) estudo dos aspectos envolvidos nas relações interorganizacionais, com ênfase nas relações entre escolas componentes de um complexo escolar.

Objetivos do Estudo

Como vimos acima, este estudo pretende contribuir para a melhor compreensão dos processos de entrosagem e intercomplementaridade escolar, através da abordagem de dois aspectos fundamentais, o legal e o organizacional. Cada um deles se operacionalizou através dos seguintes objetivos:

1. Avaliar a eficácia e eficiência do dispositivo legal - Lei 5692/71, artigo 3º, letra b - que instituiu a entrosagem e a intercomplementaridade.

Para orientar essa avaliação foram formuladas algumas questões que serão analisadas com base nos estudos da legislação, documentos oficiais, projetos de centros interescolares e nos resultados efetivos depois de 16 anos de vigência da lei.

2. Desenvolver um instrumento de estudo de aspectos organizacionais - estrutura e processos - de um complexo escolar.

Sob o ponto de vista organizacional, um complexo escolar se caracteriza como um agregado organizacional cujas unidades constituintes mantêm relações entre si. Com base em um arcabouço para análise de relações interorganizacionais, desenvolveu-se um instrumento que avalia as dimensões, e respectivos indicadores, das relações mantidas entre as escolas. A elabora-

ção de um instrumento sobre a dimensão organizacional como objetivo deste estudo se justifica pela falta no país de ferramentas de pesquisa das relações interorganizacionais.

Questões de Estudo

A preocupação central que permeou este estudo foi a institucionalização dos mecanismos da entrosagem e da intercomplementaridade sugeridos na Lei 5692/71 como alternativas para organização da rede escolar. Tendo em vista os dois focos de abordagem do tema, adotados neste estudo, duas grandes hipóteses de trabalho pode ser levantadas:

Na dimensão legal - As normas legais e regulamentares, referentes à entrosagem e à intercomplementariedade, não são suficientemente claras e precisas para facilitar a ampla adoção das mesmas pelos sistemas de ensino.

Na dimensão organizacional - Os complexos escolares constituídos com base na entrosagem e na intercomplementariedade das suas unidades, têm estrutura e processos organizacionais adequados aos objetivos pretendidos.

Entretanto, somente a primeira hipótese é objeto deste estudo. A investigação da segunda hipótese somente será possível com a aplicação do instrumento desenvolvido neste trabalho.

As questões formuladas para orientar a investigação da hipótese relacionada à dimensão legal são:

1. As soluções contidas no artigo 3º da Lei 5692/71, para a reorganização da rede escolar, constituíram-se proposições efetivas?

2. A entrosagem e a intercomplementaridade estão perfeitamente definidas quanto: a) à conceituação; b) à aplicabilidade; c) aos obstáculos e possibilidades de efetivação?

Delimitação do Estudo

O objeto de estudo deste trabalho, o complexo escolar, é uma realidade de grande complexidade, com uma riqueza de dimensões e multifacetadas possibilidades de abordagem para estudo.

Como já foi exposto quando da formulação do problema, selecionou-se para o presente estudo as dimensões legal e organizacional do processo de intercomplementaridade das ações educativas que ocorrem num complexo escolar. Ainda assim, em cada uma das dimensões o foco do estudo foi centrado em questões específicas como as já estabelecidas.

Na dimensão legal estudou-se a legislação pertinente, com ênfase na análise do conteúdo político-ideológico presente nos textos legais e nos escritos sobre o assunto, por autoridades educacionais, na época da implantação da lei. Na dimensão organizacional desenvolveu-se um instrumento para a pesquisa das relações inteorganizacionais mantidas pelas escolas de um complexo escolar. Oportuno lembrar que o instrumento desenvolvido não foi aplicado nesta etapa do estudo, impedindo a investigação da hipótese relativa à dimensão organizacional, como já foi mencionado.

O âmbito deste estudo, no entanto, é insuficiente para uma compreensão completa dos complexos escolares. Duas outras dimensões importantes, a pedagógico-educacional e a psico-social,

não são tratadas neste estudo.

Relevância do Estudo

A importância primeira do estudo está na contribuição que ele trará para a melhor compreensão dos mecanismos da intercomplementaridade e no subsídio que dará para a melhoria da administração dos complexos escolares.

A melhor compreensão da intercomplementaridade advirá dos estudos da dimensão legal, da conceitualização, da aplicabilidade e das várias concepções para a estrutura dos complexos. A melhoria da administração dos complexos escolares poderá ocorrer pelo conhecimento da realidade obtido pela aplicação do instrumento de análise das relações interorganizacionais, que fornecerá uma visão diagnóstica e prospectiva dos elos de ligação entre as escolas, permitindo assim as tomadas de decisões que corrijam as deficiências indentificadas.

O instrumento desenvolvido, além de sua função diagnóstica, poderá ser utilizado pelos órgãos de supervisão e coordenação como ferramenta de acompanhamento do conjunto organizacional. A aplicação periódica do instrumento indicará os avanços ou retrocessos, na institucionalização das relações interorganizacionais no complexo escolar.

Espera-se também, que o estudo venha subsidiar novas iniciativas de constituição de complexos escolares. Será de extrema importância que os responsáveis por iniciativas dessa natureza tenham claro as várias dimensões que compõem a intercomplementaridade, bem como a necessidade de serem convenientemente equacionadas e implementadas.

Do ponto de vista da administração educacional, a im-

portância do estudo reside no preenchimento da lacuna existente nos estudos da estrutura e funcionamento de conjuntos escolares, em especial nas implicações organizacionais, administrativas e pedagógicas da adoção da entrosagem e da intercomplementaridade educacional.

Finalmente, um relevante resultado do estudo se localiza na área da teoria organizacional. Estudos com foco nas relações interorganizacionais apresentam um certo ineditismo em nosso país. O instrumento desenvolvido neste estudo, para análise de relações interorganizacionais, representou um esforço de pesquisa que se justifica pela possibilidade de ser aplicado em estudos de conjuntos organizacionais de qualquer natureza, exigindo para isso apenas pequenas adequações em cada caso.

Elucidação de alguns conceitos utilizados

Alguns conceitos empregados ao longo do estudo, tem significado impreciso e necessitam melhor explicitação.

Ao mesmo tempo que é fixado o entendimento adotado neste estudo, sobre esses conceitos, será possível diferenciá-los entre si e perceber suas diferentes conseqüências. Alguns, como "complexo escolar" e "centro interescolar", são relativos à estrutura da rede escolar. Outros, como entrosagem e intercomplementaridade, referem-se ao processo desenvolvido nas relações entre as escolas, enquanto o conceito de elo institucional operacionaliza as relações interorganizacionais.

O artigo 39 da Lei Federal 5692/71 trata exclusivamente de sugerir formas de estruturação da rede escolar, tradicionalmente organizada em unidades isoladas, para adaptá-la e fazer frente às novas exigências do ensino criados pela lei, em espe-

cial a extensão da duração do ensino básico para oito anos e o princípio da profissionalização universal e compulsória para o 1º e 2º graus.

O texto integral do artigo 3º da Lei 5692/71, abaixo transcrito, apresenta em suas alíneas as sugestões concretas, enquanto o "caput" dá respaldo à outras formas de estruturação da rede quando admite a adoção de outras soluções além das expressamente sugeridas.

"Artigo 3º - Sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas, os sistemas de ensino estimularão, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos integradas por uma base comum e, na localidade:

a) a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas;

b) a entrosagem e a intercomplementaridade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros;

c) a organização de centros interescolares que reúnam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comum a vários estabelecimentos."

Afim de estabelecer o entendimento adotado neste estudo, para alguns conceitos, vamos defini-los em seguida:

Entrosagem. Consoante o dicionário⁽⁴⁾, ENTROSAGEM é o mesmo que entrosamento, que significa: ação ou efeito de entrosar; o mesmo que engrenar, engranzar (Fig.), ordenar coisas complicadas, en-

(4) Por exemplo: Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Editora Nova Fronteira. 1.ª edição (14.ª impressão) s.d.

caixar.

Intercomplementaridade. Consoante o dicionário⁽⁵⁾, o vocábulo composto por: Inter..., pref - Prefixo indicativo de entre, em meio de. Complementar (adj) - que serve de complemento.

Complemento, s.m. - ação de completar, o que se completa.

- dade, suf. - Forma substantivos femininos abstratos indicativos de características, essência, propriedade, idéia de ação realizada, ato, resultado, coleção.

Intercomplementaridade é então: resultado de ação recíproca entre coisas, pessoas ou organizações que se complementam através da soma de qualidades que juntas se completam.

Quando se diz, pois, "entrosagem... dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais"⁽⁶⁾ quer isso significar que um deve engrenar-se, articular-se com outro.

Do que se vê, a idéia de entrosagem é a de articulação, ao passo que a idéia de intercomplementaridade, embora também contenha o sentido de encher, pende mais para o de completar, quer dizer, "tornar completo; rematar, acabar, perfazer".

As considerações anteriores objetivaram justificar a diferença que, no plano prático, estamos adotando no uso desses termos, para os fins deste trabalho; ao mesmo tempo, esclarecemos as indagações que se fazem a respeito da distinção entre um e outro, algumas vezes adotados como sinônimos, o que não é usual

(5) Ibidem.

(6) Lei 5692, art. 3º, letra b.

na elaboração das leis.

Adotamos, assim, o termo intercomplementaridade quando os estabelecimentos se unem, complementando-se na execução do currículo pleno. Essa união, que forma uma espécie de "complexo escolar", não retira de cada estabelecimento a sua personalidade jurídica própria. O complexo escolar representaria, assim, uma "entidade jurídica" composta de "pessoas jurídicas". Cada parte do complexo executa uma parcela do currículo pleno, integrando-se este no aluno, e não no espaço físico em que é ministrado. Trata-se, por analogia, da idéia dos institutos da organização universitária.

Por entrosagem entendemos o fato de um estabelecimento credenciar outro estabelecimento ou outra instituição social, para ministrar uma parte de seu currículo pleno, concedendo este os créditos que o primeiro acata, para validade dos estudos assim realizados. Quer dizer, os créditos concedidos por um estabelecimento se engrenam, se encaixam no currículo pleno do outro.

No caso da intercomplementaridade, quando cada estabelecimento, com sua responsabilidade própria, executa uma parte do currículo pleno, todos concorrem para o preenchimento desse currículo, de sorte que o certificado ou diploma do aluno, será concedido por qualquer deles ou pelo próprio "complexo escolar".

Verifica-se que, no caso da entrosagem, o estabelecimento de ensino é que credencia outra agência, dando cobertura legal aos créditos por ela concedidos. No caso da intercomplementaridade cada estabelecimento assume sua própria responsabilidade legal dos estudos nele realizados.

Apesar das semelhanças semânticas entre entrosagem e intercomplementaridade, ambas se diferenciam. A entrosagem, nas suas diferentes formas não exige a complementação recíproca, isto é, pode ocorrer entre duas organizações quando uma oferece

vantagem à outra. Não há no caso necessidade de ação recíproca, para através da complementação de esforços se realizar um determinado objetivo. As partes envolvidas são auto-suficientes, não dependem uma da outra, ou somente uma depende da outra. A interação é de simples cooperação. Já a intercomplementaridade exige a ação concreta de todas as partes envolvidas, cada uma sendo responsável por parte de um todo que somente se completa através da soma das partes.

Em termos exemplificativos, teremos entrosagem entre escolas quando para cumprir suas atividades curriculares uma escola se utiliza de recursos físicos ou materiais de outra escola, sob sua orientação e responsabilidade. A intercomplementaridade entre escolas ocorre quando, separadamente, e preferencialmente de maneira planejada e integrada, cada uma se responsabiliza por parte do currículo escolar.

A entrosagem e a intercomplementaridade podem ocorrer entre estabelecimentos de ensino, ou entre estes e outras instituições sociais, "a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros"⁽⁷⁾. No último caso, enquadram-se os estágios curriculares desenvolvidos em cooperação com as empresas, conforme prevê a Lei 5692/71:

"Art. 6º - As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.

Parágrafo Único - O estágio não acarreta para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento".

(7) Lei 5692/71 - (art. 3º, b).

A integração escola-empresa, pode ocorrer em diferentes níveis, variando da entrosagem à intercomplementaridade. Temos a entrosagem quando se limita aos estágios curriculares, entre a escola, responsável pela formação geral e preparo técnico-científico do aluno, e a empresa, que interessada na mão de obra, cede suas instalações para, sob responsabilidade da escola, o exercício profissional do aluno visando seu preparo em métodos e técnicas de trabalho, no ambiente onde ocorre as relações entre o trabalhador, as relações sociais do trabalho e os processos de produção. Teremos um caso de intercomplementaridade quando na integração escola-empresa, o estágio curricular dos alunos é apenas um dos aspectos, e entre ambas se estabelecem outras formas de articulação, tais como: a) estudos conjuntos para aperfeiçoamento e adequação curricular; b) transferência de conhecimentos técnicos e tecnológicos; c) uso de recursos físicos e equipamentos de ambos, para treinamento e aperfeiçoamento de pessoal. Por exemplo: treinamento de técnicos da empresa na escola, e estágios de professores na empresa; uso de instalações e equipamentos da escola para ensaios, análises e pesquisas de produtos e processos de interesse da empresa; realização de palestras e visitas técnicas.

Sobre os deveres das empresas para com a educação, com treinamento de seus empregados e em relação aos estágios curriculares⁽⁸⁾ que constituem estímulo à entrosagem e à intercom-

(8) Lei 5692/71, artigos 47 a 51 - estabelecem as obrigações das empresas na manutenção do ensino de 1º grau, na aprendizagem dos trabalhadores menores, e no preparo do pessoal qualificado; Lei 6297/75 - dispõe sobre a dedução do lucro tributário para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional; Lei 6494/77 - dispõe sobre o estágio de estudantes de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo; Decreto 87.497/82 - regulamenta a Lei 6494/77.

plementaridade daquelas com estabelecimento de ensino. Registre-se, entretanto, que a existência desses dispositivos legais não foi suficiente para imprimir nova postura das empresas com relação aos problemas educacionais e à sua parceria com a escola nas relações entre educação e trabalho. A visão seletiva para as atividades lucrativas, a independência do sistema escolar para treinar sua mão de obra, e a falta de uma "cultura empresarial" voltada para as ações sociais, justificam a nosso ver a ineficácia legal.

Centro Interescolar - Se configura como uma unidade escolar que reúne ambientes especiais tais como: oficinas; laboratórios; escritórios modelo; laboratório de línguas; atelier para educação artística; instalações esportivas, etc, que são colocados a disposição dos alunos de outras escolas para o ensino exclusivo de certas áreas específicas do currículo pleno.

Esses recursos concentrados, são usados pelos alunos de outras escolas que não os possuam. Com essa solução se evita a duplicação de recursos e se elimina a ociosidade.

Os centros interescolares podem ser concebidos para atender à parte de formação especial de cursos profissionais específicos, ou para um conjunto de habilitações afins, ou até mesmo para uma área do setor econômico.

Uma evolução dessas concepções, seriam os centros interescolares por área do currículo tais como: Centro de Artes, Centro de Línguas, Centro de Ciências e Centro Esportivo.

A implantação de um centro interescolar, implicará necessariamente na sua articulação com escolas que se responsabilizem pelas demais áreas do currículo.

O seu planejamento, então, é um processo complexo que deve fazer parte de um projeto mais amplo que visa atender as

necessidades diagnosticadas de uma região ou de um sistema.

Para se atingir os objetivos de maximização da eficiência e minimização dos custos, há que se proceder estudos profundos e detalhados de localização, tamanho, arquitetura, recursos físicos e humanos e processos administrativos e pedagógicos.

Complexo Escolar - Sistema ou conjunto de meios educacionais que interagem entre si com a finalidade de mutuamente suprirem suas limitações e oferecer atividades curriculares aos alunos.

O complexo escolar pode adquirir diversas configurações diferentes dependendo: do tipo de escolas constituintes; das formas como as relações entre elas se estabelecem (díades, conjuntos e redes); e, do tipo de relações interorganizacionais (entrosagem e intercomplementaridade).

A estrutura de um complexo escolar não implica na presença de um centro interescolar, podendo ser constituído de unidades estruturadas nos moldes tradicionais.

A título de exemplo descrevemos abaixo, algumas concepções para um complexo escolar:

a) SISTEMA ABERTO: as unidades escolares se organizariam para ministrar áreas curriculares específicas como Educação Geral e Formação Especial, ou parte destas áreas. Os alunos cursariam simultaneamente ou não, estas escolas, frequentando aquelas que melhor atendessem suas necessidades, interesse e disponibilidades de tempo. Receberiam certificados parciais de disciplinas, séries ou áreas curriculares, e com a integralização dos créditos exigidos (carga horária e conteúdos), fariam juz ao certificado de conclusão do grau, ou diploma de conclusão da habilitação profissional.

Os alunos possuidores de certificados parciais (Educação Geral ou Formação Especial), complementariam os currículos em unidades segundo suas conveniências, habilitando-se, após a conclusão, a receber o respectivo certificado ou diploma.

É fácil se observar que esse sistema é de operação complexa, pois caracteriza-se pela liberdade do aluno frequentar unidades escolares distintas que eventualmente não mantenham entre si qualquer associação e/ou vinculação.

O sistema aberto se caracterizaria por uma fraca interação entre as escolas envolvidas em cada caso. Aspectos como controle de vida escolar, expedição de documentos e outros, não estão sendo considerados.

Atende em princípio às disponibilidades e interesses dos alunos, mas não permite a integração através de nenhum dos elos institucionais que devem existir entre instituições que intercomplementam a educação do estudante.

b) SISTEMA SEMI-ABERTO: caracterizar-se-ia, como um sistema intermediário, isto é, manter-se-ia a liberdade de escolha para o aluno, dentre escolas que fariam parte de um conjunto estruturado para o oferecimento de áreas do currículo escolar (educação geral ou formação especial), ou partes específicas dessas áreas (Centros interescolares de línguas, estudos sociais, ciências e matemática, habilitações profissionais específicas), que manteriam entre si convênios de intercomplementaridade, que previssem certas condições de integração administrativa e pedagógica.

A integração administrativa, por seu turno, admite, diferentes níveis de centralização/descentralização. As matrículas, controle de vida escolar, expedição de certificados e diplomas e demais aspectos da dimensão administrativa, poderiam ser

processados de modo centralizado ou não, determinando o grau de interpenetração dos elos institucionais administrativos.

Quanto a simultaneidade ou não da frequência, às diferentes escolas, vê-se que teríamos aí mais uma variável, de cuja definição dependerá o grau de liberdade do aluno no sistema.

O sistema semi-aberto, por prever condições de associação entre as escolas, exige necessariamente a existência de elos institucionais que serão de fraca ou forte interação, na dependência da configuração que se der às variáveis acima citadas.

Ressalte-se aqui, que independentemente da intensidade da interação na dimensão administrativa, será possível se não necessária a integração, no plano educacional e pedagógico.

c) SISTEMA FECHADO: nesta concepção, as escolas envolvidas, manteriam entre si fortes vínculos de integração, em todas as dimensões implicadas na intercomplementaridade educacional.

As matrículas; controle de vida escolar; expedição de certificados e diplomas, se processariam de maneira centralizada numa secretaria geral. A fixação de calendário escolar comum ao sistema, a elaboração centralizada de horários escolares e a adoção de normas regimentais comuns, exigiriam elos de integração de suficiente força, para o perfeito funcionamento administrativo.

Tendo em vista as características administrativas do modelo, não haveria para os alunos liberdade de opção para a escolha da escola, período e dia de frequência às aulas.

Educacional e pedagogicamente, será possível a definição e adoção pelas escolas de uma filosofia comum de trabalho. Será nesta dimensão onde, certamente, haverá de se estreitar e

até mesmo aprofundar a interação institucional. Com fortes interações a nível de elos institucionais, administrativos e pedagógicos, comporão essas escolas um complexo cujo funcionamento terá que apresentar todas as características de um sistema complexo.

Como se observou ao longo da exposição, enquanto a entrega e a intercomplementaridade são conceitos referentes ao processo estabelecido nas relações interorganizacionais, o conceito de complexo escolar diz respeito à estrutura do sistema.

Elo Institucional - Outro conceito, empregado neste trabalho, que merece atenção especial na sua formulação, é o de elo institucional. Está associado ao foco da análise das relações interorganizacionais que faremos no estudo dos complexos escolares.

As relações interorganizacionais admitem vários níveis de análise. A ênfase neste estudo recai nas relações em si, e estas serão estudadas segundo as várias dimensões que as compõem. As características e os conteúdos dessas relações serão operacionalizadas sob a forma de interações concretas que possam ser identificadas, categorizadas e mensuradas.

Os elos institucionais, são, desta forma os enlaces, ou ligações, que podem ser desenvolvidas nas relações interorganizacionais dando forma e determinando o caráter das mesmas.

O estabelecimento, o aperfeiçoamento e a institucionalização dos elos determinará as características das relações mantidas por uma organização numa relação didática, num conjunto organizacional ou numa rede.

Díades, conjuntos e redes - As relações mantidas por uma organização com outras organizações do ambiente, assumem uma

variedade de formas, que podem ser enquadradas em basicamente três tipos: a) as díades; b) os conjuntos; c) as redes.

As díades, ou pares, são as relações estabelecidas entre duas organizações. É a forma mais simples de relações interorganizacionais e conseqüentemente a mais fácil de ser estudada. O impacto, as conseqüências e resultados das relações podem ser melhor avaliados numa relação diádica, na medida que atingem somente as duas organizações envolvidas. O estudo das relações interorganizacionais deve levar em conta sobretudo as seguintes características: a) frequência, isto é, se os contatos são regulares, ocasionais ou infrequentes; b) formalização, isto é, se há elevado, médio ou baixo grau de formalização; c) conflito-cooperação, isto é, se as relações são conflituosas, neutras ou cooperativas.

Os conjuntos interorganizacionais, são aglomerados organizacionais que apresentam uma organização central, que mantém relações diádicas com as demais. Neste caso, adicionam-se novas variáveis no estudo das relações, pois mesmo não havendo cruzamento de relações, as mudanças ocorridas em uma delas pode alterar o equilíbrio do sistema introduzindo uma perturbação nas demais ou em parte delas. Há que se levar em conta, também, a homogeneidade das relações, isto é, se as organizações são de mesma natureza, ou não, e finalmente a possibilidade de num mesmo conjunto ocorrerem relações de frequência, formalização e conflito-cooperação diferentes.

As redes interorganizacionais, são grupamentos de organizações onde todos mantêm relações entre si. Mesmo que por simplicidade metodológica se estude isoladamente cada uma das relações diádicas, isoladas das demais, é tarefa complexa o mapeamento de toda a topografia do sistema, uma vez que aumenta muito a possibilidade de propagação de perturbações pelo elevado

elevado número de relações e pela diversidade de características possíveis.

Ao longo do estudo foram usadas as expressões "complexo escolar" e "conjunto escolar". A primeira é entendida como agrupamento de escolas que podem assumir várias configurações estruturais diferentes. Quando foi importante se especificar o tipo de estrutura que apresenta uma escola central, ou focal, usou-se conjunto escolar como um caso particular de estrutura do complexo.

Organização do estudo

O Capítulo II é destinado à apresentação da metodologia utilizada no estudo para a análise das relações interorganizacionais que ocorrem em um complexo escolar. São discutidos o referencial teórico, a justificativa metodológica para a escolha do instrumento desenvolvido, os sujeitos que compõem a amostra de respondentes do instrumento e as limitações metodológicas.

No Capítulo III, procede-se a revisão da literatura relacionada ao tema do estudo. A estruturação do capítulo foi feita por seções temáticas correspondentes a: a) aspectos legais; b) projetos e experiências de intercomplementaridade; c) aspectos organizacionais.

Com base na revisão do capítulo anterior, faz-se no Capítulo IV a análise do aspecto legal da intercomplementaridade oferecendo as respostas às questões de estudo formuladas para essa dimensão.

O Capítulo V descreve todas as fases do desenvolvimento do instrumento para análise das relações interorganizacionais

(IARI). São destacados a escolha e construção da escola, o procedimento de validação do instrumento e a consolidação da versão final.

Finalmente, as conclusões e sugestões decorrentes do estudo constituem o Capítulo IV. Em anexo são apresentadas as versões preliminares e final do IARI e o material utilizado no procedimento de validação do instrumento pelo método do júri de especialistas.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

Introdução

Após a apresentação do esquema conceitual adotado como referência para o estudo das relações interorganizacionais, descreve-se a metodologia utilizada no desenvolvimento do instrumento de análise da estrutura e processo de um complexo escolar. São apresentadas justificativas para o tipo de instrumento desenvolvido e da composição da amostra de respondentes a que se destina o instrumento.

O instrumento desenvolvido é uma escala tipo Likert, cujos itens foram formulados a partir de indicadores das relações mantidas entre organizações, para coletar as percepções dos membros das escolas do complexo sobre atributos das relações.

Referencial Teórico

A análise das relações interorganizacionais "é um empreendimento complexo e potencialmente confuso, visto que vários estudos têm focos diferentes, com menos clareza quanto ao nível de análise do que seria desejável" (Hall 1982, p. 176).

A questão dos níveis da análise interorganizacional, está ligada à perspectiva com que o complexo organizacional é abordado no estudo. Em síntese, o nível pode ser: genérico e am-

plo, quando o foco alcança as organizações e o meio ambiente; res-
trito, quando aborda uma organização focal dentro da constelação,
ou qualquer outra organização envolvida; e específico, quando a-
borda as relações propriamente ditas, mantidas entre si pelas
organizações participantes de pares, conjuntos ou redes.

Neste estudo, o objetivo foi a análise de um complexo
escolar, cuja conformação é a de um conjunto organizacional, se-
gundo os modelos apresentados por Van de Ven e Ferry (1980, p.
298). O nível da análise foi o específico, isto é, o estudo do
conjunto escolar foi feito através da análise da estrutura das
relações e dos processos que ocorrem nas mesmas. Com essa aborda-
gem cujo foco está nas relações interorganizacionais propriamen-
te ditas, não é objeto de interesse específico o conjunto no seu
todo ou qualquer escola membro.

A análise do complexo escolar com foco nas relações
interorganizacionais encontra suporte no arcabouço desenvolvido
por Hall (1982) e terá no mesmo o seu referencial teórico.

O arcabouço proposto por Hall para a análise das rela-
ções interorganizacionais é produto da síntese feita pelo autor
a partir de pesquisas relatadas por especialistas em teoria or-
ganizacional. A análise resultante é indutiva e apesar do peque-
no número de pesquisas realizadas neste campo, permite a com-
preensão das relações interorganizacionais de forma empírica.

O trabalho de Hall é antes de mais nada uma tentativa
de sistematização dos conhecimentos adquiridos em estudos empí-
ricos isolados, constituindo-se em esquema que facilita a compre-
ensão mais ampla da estrutura das redes organizacionais e dos proces-
sos que ocorrem nas relações entre organizações. Não se constitui, entretan-
to, em teoria explicativa ou conjunto de princípios nos quais se subordinam
as relações mantidas entre organizações que compõem o ambiente social.

Uma consequência da síntese feita por Hall é a de su-

gerir uma orientação à novas pesquisas empíricas que completem o quadro até agora conhecido, contribuindo para a construção de uma teoria das relações interorganizacionais. Estudos sobre diferentes aspectos das relações interorganizacionais vêm merecendo, nos últimos anos, um aumento gradativo de interesse. A importância desses estudos, e seu interesse, decorreu da ênfase dada à Teoria dos Sistemas Abertos e da Teoria da Contingência no estudo das organizações. Nestas duas abordagens, é fundamental o papel desempenhado pelo ambiente, e suas características, no funcionamento das organizações.

A análise das relações interorganizacionais incorpora ao mesmo tempo uma dupla abordagem ideológica. Do funcionalismo estruturalista adota a visão sistêmica dos conjuntos organizacionais e suas interações com o meio ambiente. Nesta perspectiva as relações interorganizacionais objetivam a conjugação de esforços visando a racionalidade e eficiência, pressupondo harmonia e consenso entre as organizações. Quando se ocupa dos conflitos, contradições e das relações de poder entre as organizações admite uma abordagem dialética marxista.

As dimensões objeto de análise no arcabouço proposto por Hall, são:

- a) as características do ambiente geral que se afiguram importantes;
- b) os fatores situacionais específicos que afetam as relações;
- c) as bases das relações;
- d) os fluxos de recursos nas relações;
- e) as transações reais (e suas formas);
- f) as consequências das relações.

As características do ambiente organizacional são fundamentais para as relações interorganizacionais. Há, entretanto,

uma grande carência de pesquisas que permitam determinar os padrões das relações entre o ambiente, as relações interorganizacionais e as organizações envolvidas. A pesquisa nesse campo é extremamente complexa, pois as qualidades ambientais se modificam com o tempo de maneira dinâmica, afetando as organizações e as relações interorganizacionais. Essa limitação impede uma compreensão integral das relações interorganizacionais.

A maneira como o ambiente afeta as organizações tem merecido especial atenção dos teóricos organizacionais. Há dados de estudos sobre a relação ambiente-organização que permitem concluir que o ambiente das organizações tem um impacto inicial sobre as próprias organizações.

A importância prática do ambiente para as organizações tem origem na cultura onde se inserem e nas pressões que a sociedade exerce sobre as organizações. Organizações novas sofrem um verdadeiro processo de seleção pela sociedade e o seu desenvolvimento é dependente de como a organização se adapta às pressões da sociedade e à cultura nacional, fatores que não são constantes em todas as épocas e locais.

A par das características culturais básicas, o desenvolvimento organizacional depende de condições societárias como: a alfabetização geral e a escolaridade especializada; a urbanização; a existência de uma economia monetária; a base política; o nível de densidade organizacional. O conjunto dessas condições implicam no ambiente em que se formam novas organizações e novas formas organizacionais interferindo no seu desenvolvimento e forma. A relação organização-ambiente é dinâmica, e as respostas organizacionais à pressões ambientais não são automáticas nem necessariamente racionais.

No exame do ambiente é útil situá-lo em categorias de modo a facilitar sua compreensão. Nesse sentido podem ser identi

ficadas dimensões relativas ao conteúdo ambiental e fatores ligados a estabilidade ou turbulência, correspondendo essas condições ao que Hall em seu arcabouço denomina de características do ambiente geral.

Hall (1982), alinhou dentre as qualidades ambientais que considera principais, as condições: tecnológicas; legais; políticas; econômicas; demográficas; ecológicas e culturais. Uma síntese das idéias daquele autor é apresentada a seguir:

Condições tecnológicas. As condições tecnológicas do ambiente organizacional tem merecido destacada atenção e estudo. As organizações reagem às mudanças tecnológicas adaptando sua estrutura. Os desenvolvimentos tecnológicos são absorvidos e ampliados pelas organizações. As organizações precisam manter-se atualizadas com as novas idéias que circulam no seu ambiente como forma de sobrevivência, desenvolvendo para isso mecanismos próprios de incorporação de novas tecnologias que lhe são afetadas.

Condições legais. Todas as organizações, exceto as que operam fora da lei, são direta ou indiretamente afetadas pelo sistema legal. As condições legais afetam de várias maneiras as operações de uma organização. Vão desde regulamentos éticos até a especificação de produtos. As leis são parte do ambiente das organizações e consistem em restrições externas importantes para sua atividade. As organizações reagem ao sistema legal de maneira favorável ou não dependendo dos seus interesses específicos. Mudanças na legislação exigem importantes mudanças organizacionais.

Condições políticas. Mesmo que em menor escala do que as organizações do setor público, as organizações do setor priva

do são também afetadas pelo clima político. A importância do fator político para as organizações é evidenciada pela formação de lobby para a defesa de interesses da organização ou conjunto de organizações. Outras evidências são o apoio a partidos ou candidatos, e a propaganda institucional que visa o apoio público para a organização.

Condições econômicas. Tanto para as organizações públicas como privadas, o estado da economia é uma variável crucial. As mutações das condições econômicas tem decisivos reflexos nas operações das organizações. Em períodos de crescimento econômico a economia interna das organizações, em geral, também cresce. A reação das organizações à desaceleração, ou estagnação, econômica é o corte de programas não prioritários e a reorganização da sua estrutura. A mutabilidade das condições econômicas é um indicador das prioridades das organizações já que em períodos de dificuldade estas são reavaliadas para determinar o que será eliminado.

Condições demográficas. As características do público atendido é um dado fundamental para as organizações. Condições sócio-econômicas, nível de escolaridade, sexo, faixa etária da clientela são exemplos de informações que orientam a atuação de uma organização. Mudanças demográficas podem alterar a clientela de uma organização exigindo modificações profundas nos objetivos, estrutura e processos. A escola é exemplo destacado de organização para a qual as mudanças demográficas são cruciais, mesmo que muitas vezes a própria escola não se aperceba dessas mudanças.

Condições ecológicas. Destacam-se nesta dimensão do ambiente as condições do sistema social ecológico das organiza-

ções e as condições do ambiente físico. A ecologia social determina os contatos e relações interorganizacionais, já que estas dependem da densidade de organizações no ambiente. A preocupação com o sistema ecológico total colocou em evidência os efeitos das organizações sobre o ambiente, enquanto algumas poluem, outras combatem a poluição.

Condições culturais. A cultura que cerca a organização é uma condição ambiental de difícil mensuração. Há entretanto, evidências muito fortes de que as condições culturais têm significativo efeito nas organizações. Exemplos da importância das diferenças culturais são os projetos multinacionais cujo sucesso depende da consideração dada à cultura nativa. Num contexto determinado, as mudanças de valores e normas afetam as organizações. As mudanças de preferência do consumidor representam outro modo pelo qual as organizações são afetadas pelas condições culturais.

Outro autor que apresenta uma categorização para as características do ambiente organizacional é Aldrich (1979). Sua abordagem está voltada para as condições de homogeneidade, estabilidade e turbulência do ambiente.

Aldrich classifica o ambiente em "rico" ou "pobre", conforme sua capacidade ou nível de recursos disponíveis para as organizações. Aponta a tendência de as organizações procurarem ambientes mais ricos para se instalarem, ou desenvolverem estruturas mais eficientes para superar as carências do ambiente.

Quanto a homogeneidade-heterogeneidade ambiental, isto é, a similaridade ou diferenciação de organizações no ambiente, Aldrich indica a tentativa das organizações em tornar seu ambiente o mais homogêneo possível para com isso simplificar e padronizar modos de operação. Um exemplo dessa tentativa é a limitação

aos tipos de clientes atendidos.

Estabilidade - instabilidade ambiental é uma dimensão que se refere às mudanças de elementos ou de partes do ambiente. Ambientes instáveis nas suas condições econômicas, legais ou tecnológicas levam à imprevisibilidade. As organizações tendem a influir para uma estabilidade do ambiente.

Outra dimensão abordada por Aldrich é a da concentração - dispersão dos elementos no ambiente. Para a maioria das organizações ambientais mais concentradas facilitam as operações.

O consenso - dissenso sobre o domínio, ou mercado, das organizações é a concordância e aceitação por terceiros do "território" organizacional. Aldrich aponta que a dissensão de domínio ocorre tanto no setor privado como no setor público e que as organizações lutam permanentemente por leis ou regulamentos que as protejam e beneficiem para a posse de domínio.

Turbulência ambiental é a dimensão de Aldrich para expressar a quantidade de interconexão causal entre os elementos do ambiente, isto é, mudanças em uma das condições ambientais afetam as demais e vice-versa. Por outro lado, as mudanças decorrentes de um ambiente turbulento são transferidas a outros setores da economia.

As dimensões ambientais de Hall e de Aldrich, são complementares entre si. Por exemplo, qualquer uma das condições ambientais relacionadas por Hall, pode ser analisada sob o ponto de vista de homogeneidade, estabilidade, etc.

Os programas patrocinados pelas organizações, visando promover mudanças ou aperfeiçoamento organizacionais, genericamente chamados de "desenvolvimento organizacional", são sempre motivados pela necessidade de reagir a mudanças ambientais e voltados para a eficácia e eficiência da organização.

As pressões ambientais sobre as organizações são de-

correntes de mudanças ocorridas em uma ou mais das condições ambientais. Nesse sentido as mudanças podem visar a adaptação da organização às novas condições garantindo sua sobrevivência, ou estarem voltadas para a inovação tecnológica que caracteriza as organizações modernas. Qualquer que seja a natureza e a motivação da mudança é importante caracterizá-las como uma imposição do ambiente externo.

Chandler Jr. (1962) fez uma extensa investigação sobre o processo de adaptação e desenvolvimento organizacional de quatro grandes empresas norte americanas, descrevendo as estratégias adotadas e as estruturas desenvolvidas para dar suporte às metas e objetivos determinados em cada caso. O livro de Chandler Jr. é um ilustrativo texto sobre os mecanismos adotados pelas organizações para se adaptarem às pressões ambientais ao mesmo tempo que interferem no mesmo. A análise comparativa que o autor faz do processo de inovação organizacional destaca basicamente a resposta adaptativa e a inovação criativa como os principais mecanismos adotados como resposta às contingências ambientais. Para Chandler Jr., a resposta adaptativa *"enquanto envolve maior mudança para os indivíduos ou empresas, mantém em seu bôço os hábitos e costumes já existentes"*, já a inovação criativa *"vai além das práticas e procedimentos já existentes"* (p.284).

Lawrence e Lorsch (1967, 1969) destacam a importância das transações entre as organizações e seu meio ambiente para o processo de desenvolvimento organizacional. Para que as organizações mantenham transações eficientes com seu meio, destacam esses autores a necessidade de uma equilibrada estrutura compatível com seus parâmetros de tamanho, tecnologia, etc. Já a continuidade das transações que se mostram eficientes depende: da habilidade da estrutura para as práticas administrativas; e, da coerência entre a ação e a natureza das transações mantidas com o ambiente.

A ênfase do estudo de Lawrence e Loersch recai nos processos de diferenciação e integração da estrutura organizacional, decorrentes do aumento do tamanho e da diferenciação em subunidades. Destacam esses dois processos como fundamentais a fim de garantir a eficácia da organização frente as mudanças e incertezas do ambiente.

As transações entre as organizações e seu meio ambiente se operacionalizam sempre em relações mantidas com outras organizações visando a consecução dos objetivos e metas permanentemente revistos em função das mudanças ambientais.

As relações interorganizacionais são portanto uma necessidade e ao mesmo tempo a resposta que as organizações oferecem aos desafios a que são submetidas pelo ambiente. Daí decorre a natureza harmoniosa ou conflituosa das relações interorganizacionais. Há farta quantidade de exemplos, de respostas organizacionais, ilustrativas de estratégias e comportamentos diferentes adotados para superar os obstáculos ambientais e adaptação às novas condições.

É portanto óbvia a influência das condições gerais do ambiente nas relações mantidas pelas organizações. O foco deste estudo entretanto é restrito ao estudo do processo de ligação promovido pelos setores de fronteira das organizações.

Os fatores situacionais específicos constituem uma importante dimensão das relações interorganizacionais. Inclue aqueles fatores contextuais que são determinantes para a ocorrência das relações, constituindo-se mesmo em pré-condição para a interação já que estas não ocorrem automaticamente. Os fatores situacionais específicos se referem àquelas condições próximas das organizações que se relacionam, como a conscientização da interdependência entre elas, as distâncias geográficas e o número de organizações que mantêm relações entre si.

As bases da interação, são as razões que levam as organizações a manterem relações entre si. Elas compreendem desde operações isoladas até aquelas determinadas por lei. Bases de interação diferentes, têm consequências diferentes para as organizações e para as relações.

O fluxo de recursos está voltado para o conteúdo das interações interorganizacionais. Importantes aspectos são os da: intensidade do fluxo trocado e da interdependência de recursos entre as organizações.

As transações reais, são processos de relações interorganizacionais, que apresentam certa estrutura, ou forma, através das quais se consumam. A padronização, importância, frequência e outras características, determinam a forma de cada transação.

As consequências das relações interorganizacionais são, sem dúvida, o ponto central de análise dessas relações. Avaliar as consequências é questão complexa, posto que a avaliação pode ser feita sob a ótica das várias partes envolvidas, e que podem ter graus de satisfação diferentes face às relações interorganizacionais. A avaliação das consequências deve ser feita quanto ao cumprimento dos compromissos pelas organizações envolvidas; quanto a eficácia e eficiência; e, quanto aos benefícios resultantes. Para isso é importante ouvir além das organizações, os participantes em cada uma, os clientes, a comunidade, e os responsáveis legislativos ou administrativos pela tomada de decisões.

Ao nível de cada uma das dimensões acima, Hall apresenta indicadores da existência, ou não, das mesmas. Isto é, aspectos que compõem as diversas dimensões das relações interorganizacionais, alguns determinantes de como elas se processam, outras consequências delas.

Tendo em vista que é a partir desses indicadores que se pode identificar, qualificar e mensurar uma relação interorganizacional e que a existência e desenvolvimento dos mesmos determina o grau de institucionalização da relação interorganizacional, adotou-se a denominação de elo institucional para cada um deles. A análise cujo foco recai sobre as relações mantidas entre as organizações será feita através dos elos institucionais, isto é, pela operacionalização dos indicadores que, na prática, dão à relação existência concreta e real.

A partir desses dois elementos do arcabouço de Hall, as dimensões das relações e seus indicadores, desenvolveu-se neste trabalho um instrumento de análise das relações organizacionais. Dentre as dimensões propostas por Hall algumas não foram utilizadas por não se aplicarem ao estudo, enquanto acrescentou-se outra, a político-educacional, cujos indicadores estão voltados à natureza e tipo das organizações aqui estudadas e ao processo específico que nelas se desenvolve.

Enquanto as dimensões do arcabouço de Hall estão voltadas para três tipos de propriedades gerais das relações interorganizacionais: contexto, estrutura e performance, a dimensão acrescentada cuida de dar ao instrumento a especificidade exigida pela natureza do complexo escolar.

Uma sinopse do arcabouço resultante, contendo as dimensões aproveitadas do trabalho de Hall e a acrescentada neste estudo, é apresentada no Quadro I.

Com o objetivo de facilitar a compreensão quanto ao processo de abordagem usado neste trabalho, o nível de profundidade em que se fixou o exame do conjunto organizacional, e finalmente esclarecer a construção do instrumento, são apresentados adiante a título ilustrativo dois níveis mais abrangentes do estudo das relações interorganizacionais.

QUADRO I - SINOPSE DO ARCABOUÇO PARA ANÁLISE INTERORGANIZACIONAL - ADAPTAÇÃO E EXPANSÃO FEITA PELO AUTOR A PARTIR DO TRABALHO DE HALL (1982)

DIMENSÃO	INDICADOR	CONTEÚDO
Características ambientais gerais	Condições tecnológicas, legais, políticas, econômicas, demográficas, ecológicas, culturais	Informações a que a organização tem acesso, e seleciona, sobre o ambiente.
Fatores situacionais específicos	Conscientização	Interdependência potencial ou real entre as organizações.
	Consenso - dissensão sobre domínio	Diferenciação de papéis ou tarefas entre as organizações.
	Similaridade de domínio	Compatibilidade das metas das organizações envolvidas e da compreensão da natureza dos problemas enfrentados.
	Proximidade geográfica	Distância espacial entre as organizações.
	Tamanho	Dimensão do conjunto real ou potencial de organizações.
Bases da interação	Formalização da relação	Existência, ou não, de acordo formalizado entre as organizações.

continua fl.seguinte

Continuação

DIMENSÃO	INDICADOR	CONTEÚDO
Fluxos de recursos	Interdependência de recursos	Dependência que uma organização tem, de outras organizações, para obtenção dos recursos que necessita.
	Intensidade	<p>Nível de recursos envolvidos nas relações interorganizacionais.</p> <p>Proporção relativa dos recursos de uma organização envolvidos na relação.</p>
Formas de transação	Padronização da interação	Grau com que os recursos intercambiados são padronizados.
	Importância	Papel que a outra organização, ou mesmo da interação com ela, para a organização focal.
	Frequência	Número de interações por um determinado período de tempo.
	Reciprocidade	Simetria das transações entre as organizações, ou, equilíbrio entre o fluxo de recursos.

continua fl. seguinte

Continuação

DIMENSÃO	INDICADOR	CONTEÚDO
<p>(cont. - Formas de transação)</p>	<p>Poder</p>	<p>Capacidade de uma parte de fazer com que a outra faça o que não faria de outra maneira.</p>
	<p>Cooperação</p>	<p>Orientação das ações para a resolução de problemas comuns, mantidas as suas metas e preservada sua autonomia.</p>
	<p>Conflito e resolução do conflito</p>	<p>Oposição em que uma parte tenta bloquear ou perturbar as atividades de outra.</p> <p>Solução conjunta das situações de oposição, ou disputa, entre as organizações.</p>
	<p>Coordenação</p>	<p>Processo consensual de tomada de decisões ou providências, em que duas ou mais organizações participam com algum tipo de ajustamento deliberado mútuo.</p> <p>As decisões e providências objeto da coordenação são deliberados e envolvem uma meta que é coletiva.</p>

continua fl. seguinte

Continuação

DIMENSÃO	INDICADOR	CONTEÚDO
(cont. - Formas de transação)	Comunicações	Frequência e qualidade das mensagens que são transmitidas entre as organizações.
Consequências das relações	Eficiência percebida	<p>Grau de satisfação das expectativas dos participantes do processo e das próprias organizações.</p> <p>Extensão com que as metas e objetivos são alcançados, e produtividade das relações.</p>
Político-educacional	Princípios	Compatibilidade entre os princípios filosóficos - educacionais das escolas.
	Doutrina	Clareza e adequação da doutrina institucional das escolas aos objetivos da relação.
	Metas e objetivos	Coerência, aceitação, compreensão e defesa das metas e objetivos da relação
	Didático-pedagógico	<p>Integração e coordenação pedagógica entre as escolas.</p> <p>Avaliação do rendimento escolar e dos resultados educacionais conseguidos através da relação.</p>

Inicialmente, são apresentadas as relações interorganizacionais mantidas por uma organização genérica, sem especificação do seu campo de atividade. Neste caso são destacadas as relações mais comumente encontradas entre uma organização e as demais que compõem o ambiente organizacional.

Posteriormente, tomamos como referência uma organização escolar, e do mesmo modo são destacadas as relações interorganizacionais mais frequentemente mantidas por este tipo de organização.

Em ambos os casos, fazem-se certas simplificações na medida em que é absolutamente impossível o enquadramento de todas as organizações dentro de um modelo único. Essa aproximação leva à possibilidade de não aparecerem nos exemplos relações que em casos particulares se mostram vitais para o funcionamento e sobrevivência de organizações particulares.

O Quadro II, apresenta as relações interorganizacionais mantidas por uma organização genérica. De maneira sucinta aparecem as instituições com as quais as organizações mantêm algum tipo de relação e os objetivos dessas interações.

O Quadro III, apresenta as relações interorganizacionais mantidas por uma organização educacional genérica. De maneira sucinta são apresentados os mesmos elementos contidos no Quadro II. Os dados do Quadro III, apresentam maior especificidade na medida em que agora se trata de um tipo de organização cujo campo de atuação é delimitado.

Não se evitou, entretanto, novas simplificações na apresentação das relações interorganizacionais do exemplo, posto que haverá sempre condições particulares decorrentes de diferenças institucionais de cada organização educacional. As relações interorganizacionais apresentadas são as que teoricamente deve-

QUADRO II - RELAÇÕES INTERORGANIZACIONAIS MANTIDAS POR UMA ORGANIZAÇÃO GENÉRICA.

INSTITUIÇÃO	OBJETIVOS
<p>Governo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazenda - Orgãos normativos e de fiscalização 	<p>impostos, taxas e incentivos fiscais</p> <p>trabalhista, tributária, saúde e higiene</p>
<p>Instituições Financeiras</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bancos - Agências de financiamento 	<p>empréstimos, cobranças e <u>des</u>contos</p> <p>financiamento para projetos</p>
<p>Clientes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rede de distribuição - Agências de publicidade - Institutos de pesquisa 	<p>comercialização</p> <p>propaganda e marketing</p> <p>pesquisa de mercado, de opinião, e de distribuição</p>
<p>Fornecedores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empresas - Serviços públicos 	<p>matérias primas e serviços gerais</p> <p>utilidades (água, luz, comunicações)</p>
<p>Concorrentes</p>	<p>novos produtos e processos, defesa de interesses comuns</p>
<p>Associação de Classe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empresariais - Trabalhadoras - Conselhos Profissionais 	<p>estudo de interesse (economicos, legais, conjunturais, etc.)</p> <p>sindicatos, acordos salariais e condições de trabalho</p> <p>regulamentação profissional</p>

riam ocorrer, não se considerou peculiaridades da escola tais como: se pública ou privada; se federal, estadual ou municipal ; se laica ou confessional; se de 1ª, 2ª ou 3ª graus; outras decorrentes da caracterização da comunidade em que esteja inserida e do tipo de educação que desenvolve.

Os Quadros II e III, permitem uma visão ampla da complexidade das relações mantidas por uma organização para a sua sobrevivência. Em particular, chama atenção a diversidade de relações que mantém uma organização educacional, com o meio ambiente organizacional.

O objetivo dos Quadros II e III é, como já foi anteriormente anotado, permitir por um processo de aproximação sucessiva, chegar às condições de contorno em que se insere o complexo escolar em análise.

Identificadas as relações interorganizacionais através das quais a escola se articula com o meio ambiente, o nosso interesse se dirige à análise dos vínculos entre unidades escolares integrantes de um complexo escolar, onde ocorra a intercomplementaridade de ações educativas, com atenção especial nos elos institucionais.

Esse nível de análise, adotado neste estudo, pressupõe considerar o complexo escolar como um sistema que mantém com o ambiente, de maneira satisfatória, todas as relações interorganizacionais apresentadas para uma organização escolar genérica (Quadro III), garantindo sua sobrevivência e desenvolvimento, através da adequação social, eficácia e eficiência educacional, e atualização organizacional e pedagógica.

As qualidades acima, podem eventualmente ser alcançadas pelo complexo escolar como decorrência de virtudes individuais das escolas membro, independentemente do processo de integração e articulação entre as unidades componentes do complexo ,

QUADRO III - RELAÇÕES INTERORGANIZACIONAIS MANTIDAS POR UMA ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL GENÉRICA

INSTITUIÇÃO	OBJETIVO
Sociedade	<ul style="list-style-type: none"> - padrões e valores culturais e sociais (fontes para o currículo)
Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> - caracterização da comunidade e da clientela (fontes para o plano escolar) - uso da escola para atividades da comunidade (socio-culturais e recreativas) - informações e comunicações (divulgação) - acompanhamento de egressos
Governo	<ul style="list-style-type: none"> - política governamental para a educação - órgãos normativos (CFE, CEE) - órgãos executivos e de fiscalização (MEC, SE) - financiamento (apoio e desenvolvimento) - orientação técnico-pedagógica e legal - projetos especiais (educação e orientação sobre drogas, trânsito, preservação ecológica, etc.)
Outras Instituições Sociais	<ul style="list-style-type: none"> - assistência à saúde e nutrição (órgãos da saúde) - assistência social (órgãos de assistência social) - segurança da comunidade (política) - assistência espiritual (igrejas) - clubes de serviços (campanhas) - competições esportivas (associações esportivas)

continua fl. seguinte

Continuação

INSTITUIÇÃO	OBJETIVO
Outras Instituições Edu <u>ca</u> cionais	<ul style="list-style-type: none"> - integração vertical entre os graus de ensino (escolas de graus imediatamente inferior e superior). - troca de experiência pedagógica e educacional (escolas de mesmo grau) - divulgação dos cursos oferecidos e orientação de candidatos a ingresso (opção vocacional e profissional)
Universidade e Institu <u>to</u> s de Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> - inovações pedagógicas - inovações tecnológicas - treinamento de pessoal docente e técnico-pedagógico - estágios para estudantes de 3º grau - pesquisas conjuntas - recrutamento de pessoal
Mercado de Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - inovações tecnológicas - caracterização profissional - demanda de recursos humanos - estágios para estudantes - feed-back sobre o desempenho de egressos
Associações Representa <u>ti</u> vas	<ul style="list-style-type: none"> - de docentes - de estudantes - de trabalhadores (sindicatos) - de empresas - de profissionais (regulamentação e representação)

continua fl. seguinte

INSTITUIÇÃO	OBJETIVO
Administração Central (no caso das redes)	<ul style="list-style-type: none"> - política e objetivos institucionais - articulação com outras unidades - meios (materiais, financeiros e humanos) - orçamento - avaliação (relatórios)

visando a intercomplementaridade.

Como já vimos, anteriormente, a intensidade da interação entre as escolas, pode variar entre os elos e dependerá da concepção que se dê à intercomplementaridade. Tendo em vista, que será no modelo de intercomplementaridade fechada que os elos são sempre mais fortes, será este tomado como paradigma para nosso estudo.

Justificativas da escolha do instrumento

O desenvolvimento do instrumento para análise das relações interorganizacionais será descrito no Capítulo V, com todas as etapas envolvidas na sua elaboração. O objetivo desta seção é apresentar as justificativas metodológicas para a escolha do instrumento como ferramenta para a coleta de dados sobre o complexo escolar, e as implicações dessa opção.

Como já demonstrado anteriormente, um complexo escolar implica na existência de relações entre as escolas membros. Por

outro lado, com base no referencial teórico adotado neste estudo, a análise feita complexo escolar teve seu foro centrado nas relações em si, isto é, na estrutura e processos das transações que ocorrem entre as escolas. Com essa perspectiva e esse nível de abordagem, os dados para a análise têm que ser coletados de ambas as partes envolvidas na relação, já que o que se pretende analisar não é nenhuma das organizações envolvidas numa relação, mas algo que ocorre entre elas.

Ao analisar as várias técnicas de pesquisa possíveis de serem adotadas no caso em estudo, optou-se por um instrumento, tipo questionário, que permitisse registrar as percepções de sujeitos das organizações envolvidas e que atuem diretamente com aspectos dessa relação, ou seja, deverão ter sua atuação em atividades cuja execução se realize em conjunto pelas escolas, ou se localizem em áreas limítrofes na junção entre as escolas.

O instrumento desenvolvido deverá, para registrar as percepções dos informantes, ter sua estrutura centrada em uma escala que avalie o julgamento dos mesmos sobre a extensão com que os indicadores selecionados se completam.

A escala cujo desenvolvimento é apresentado no Capítulo IV, é uma escala tipo Likert com extensão de 0 (zero) a 5 graus de um "continuum" relativo à realização dos constructos organizacionais. Pelas suas características de escala ordinal a escala tipo Likert admite a soma dos escores de cada item do instrumento e assim uma avaliação das percepções média dos respondentes sobre o atributo em estudo.

Tendo em vista a configuração de um complexo escolar que apresenta a forma de um conjunto de cinco escolas membros, conforme a Figura 1, sendo uma focal com quem as demais mantêm relações, a análise dos resultados da aplicação do instrumento será feita aos pares de relações. Assim, o instrumento será sub-

metido a cada uma das escolas membros (EM), tendo em vista sua relação com a escola focal (EF). Esta última responderá questionário específico para cada uma das quatro escolas membros do complexo.

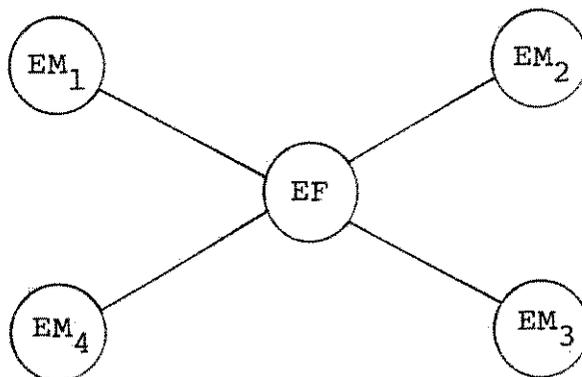


FIGURA 1 - Estrutura de um complexo escolar em forma de conjunto.

Tendo a unidade de análise das relações interorganizacionais, mantidas no complexo escolar, a relação entre pares, isto é, entre uma escola membro (EM) e a escola focal (EF), dos escores atribuídos a cada item do instrumento será calculada a média e esta assumida como a composição das percepções de cada relação diádica. Este procedimento de agregação dos escores de cada item se justifica na medida em que se acredita que a percepção combinada das duas partes de uma relação diádica se aproximará mais de uma "verdade" do que aquela obtida de um só participante.

Os resultados de cada item, ou conjunto de itens referentes a um indicador, será uma expressão do grau de institucionalização do indicador. Os resultados poderão também propi-

ciar, ou até mesmo exigir, a oportunidade de outras análises sobre as relações entre pares. Por exemplo, a análise dos resultados por categorias dos respondentes poderá ser uma vertente para o estudo das diferenças de percepções entre grupos administrativos e técnico-pedagógicos, ou por escala hierárquica dos respondentes, e outras composições de interesse. Essas diferenças por grupos, ou até por escolas, serão um bom indicador de como cada parte percebe as consequências da relação mantida por sua organização. Uma outra situação em que os resultados necessitarão uma interpretação qualitativa será a ocorrência de discrepâncias entre os julgamentos das partes, ou grupos.

O instrumento após ter sido submetido a um pré-teste e a um processo de validação, demonstrou ser adequado para a análise do funcionamento do conjunto organizacional, através das relações interorganizacionais, com a vantagem de ser um método condensado e rápido.

Validação do instrumento

A versão preliminar do instrumento foi submetida a um procedimento de validação do conteúdo e de conceito, pelo método do júri de especialistas. A validade de conteúdo do instrumento expressa a maneira como o instrumento reflete o referencial teórico e os constructos respectivos, que nortearam sua construção. A validade de conceito é a qualidade do instrumento de coletar os dados relevantes para a avaliação dos constructos.

O júri composto por sete membros procedeu a análise de cada item, respondendo a dois quesitos, um para cada tipo de validade. Os escores atribuídos no julgamento foram interpretados, e juntamente com as sugestões apresentadas pelos juizes

serviriam de base para a elaboração da versão final.

A fim de testar a fidedignidade dos julgamentos dos juizes, os mesmos foram utilizados no cálculo do coeficiente de concordância de Scott. O procedimento da validação será detalhadamente descrito no Capítulo V.

Destinatários do instrumento

A natureza do estudo, e seus objetivos voltados para as dimensões legal e organizacional, fazem com que as informações necessárias para a análise do complexo escolar, com foco nas relações interorganizacionais entre suas unidades, sejam muito específicas e de domínio de um número limitado de membros das escolas. Assim, o instrumento desenvolvido terá como respondentes os membros das escolas que têm participação direta como mediadores das relações, isto é, o pessoal de fronteira entre as escolas.

Enquadram-se nesta categoria os elementos com funções de direção, supervisão e coordenação de atividades administrativas e pedagógicas das escolas. São nesses níveis que se dão o planejamento e a execução das ações intercomplementares. Seus responsáveis estão, portanto, necessariamente em contato direto com alguns dos elos de ligação entre as unidades do conjunto.

Os respondentes do instrumento de pesquisa constituem uma amostra não-probabilística do tipo intencional (Selitz *et al*, 1981; Marconi e Lakatos, 1985).

Independentemente da área de atuação, os respondentes serão solicitados a se manifestar sobre todos os itens do instrumento. Esse procedimento objetiva um enriquecimento dos dados coletados, evitando-se vieses e permitindo uma análise mais am-

pla das percepções sobre os constructos organizacionais.

Limitações metodológicas

Uma das limitações deste trabalho foi a não inclusão no instrumento desenvolvido da dimensão relativa às condições do ambiente em geral, cujos indicadores estão voltados para o contexto onde ocorrem as relações interorganizacionais. As características ambientais gerais, importantes para o estudo de redes interorganizacionais mais amplas, não afetam de maneira significativa as relações interorganizacionais de um conjunto restrito e fechado como as de um complexo escolar objeto deste estudo.

O número relativamente pequeno de sujeitos que constituirá a amostra a que se destina o instrumento é outra limitação metodológica a ser apontada. Essa limitação somente será significativa na eventualidade de haver dispersão ou discrepância no julgamento dos elos institucionais. Na ocorrência dessa hipótese para um determinado item do instrumento, a análise do mesmo será complementada por entrevistas aos sujeitos, para aprofundar o estudo e interpretação daquele elo.

Outras providências para superar essa limitação serão a interpretação dos questionários aos pares de relações, e a relativização das respostas por categorias de sujeitos e de dimensões das relações interorganizacionais. No primeiro caso, analisar os questionários por escolas, equivale a decompor o conjunto organizacional, nas suas díades constituintes. Esse procedimento permitirá localizar eventuais dispersões ou discrepâncias. No segundo caso, a análise e interpretação feita por categorias dos sujeitos, isto é, diretores, assistentes, secretários, etc., permitirá dar às eventuais dispersões e discrepâncias certas pon-

deração em função da dimensão a que pertença o item em questão. Assim sendo, um desvio observado nas respostas sobre um item da dimensão pedagógica será mais significativo no grupo dos coordenadores pedagógicos do que no grupo dos secretários, ao passo que terá significação inversa se se tratar de um elo da dimensão administrativa.

Outras metodologias de pesquisa poderiam ser utilizadas para a avaliação das relações interorganizacionais no complexo escolar. Demandariam, entretanto, longo tempo de observação e acompanhamento "in loco" de todo o processo, e não poderiam prescindir de informações pessoais dos participantes do sistema, posto que alguns mecanismos que compõem as relações ocorrem através de interações e práticas verbais sem comprovação documental, enquanto outros eventos componentes das relações são de periodicidade longa ou irregular.

A metodologia proposta é prospectiva, indica quais elos institucionais existem e quais não. Permite um diagnóstico do grau de institucionalização do complexo escolar, indicando onde se localizam os problemas. Os resultados que apresenta, são pontos de partida para estudos mais aprofundados naqueles aspectos que se mostrarem deficientes. Neste caso se poderá complementar o estudo do complexo com o emprego de uma das técnicas de pesquisa qualitativa adequada no caso.

CAPÍTULO III

REVISÃO DA LITERATURA

Introdução

O tema deste estudo, entrosagem e intercomplementaridade de educacional, é assunto sobre o qual pouco se encontra na bibliografia geral ou especializada. Os textos que tratam do tema, o fazem de maneira superficial e limitada a poucos relatos de experiências ou projetos de complexos escolares que, muitas vezes, não chegaram à fase de implantação. Tratando-se de problema que apresenta questões candentes e controvertidas é, no mínimo, intrigante a carência de estudos e pesquisas a ele relacionados. Na tentativa de explicação para a escassez de bibliografia, chega-se à contradição: ou a timidez das iniciativas para a implantação dos princípios da entrosagem e intercomplementaridade explica o pouco interesse despertado pelo assunto, ou a inexistência de estudos e relatos sobre as experiências realizadas justificam, na contra mão, a falta de iniciativas em maior quantidade.

A literatura revista abrange os tópicos: aspecto legal; projetos e experiências; e aspecto organizacional. Nos aspectos legais fez-se uma breve revisão e análise das origens do regime de entrosagem e intercomplementaridade na legislação educacional, cujo ponto de partida é a Lei 5692/71. Os projetos e experiências de entrosagem e intercomplementaridade desenvolvidos no país, e os resultados efetivos alcançados por essas iniciativas

compõem outra seção da literatura revisada. O objetivo dessa seção é o de reunir num texto sistemático os raros e esparsos relatos encontrados na bibliografia, permitindo aos estudiosos da organização educacional brasileira o resgate dessa proposta que em certo momento histórico se apresentou como solução salvadora para os problemas da carência de recursos da rede escolar. O tópico da literatura destinado aos aspectos organizacionais é restrito à revisão da teoria e das pesquisas sobre relações interorganizacionais que embasam o arcabouço teórico, utilizado neste estudo para análise do complexo escolar.

Aspecto legal

A entrosagem e a intercomplementaridade educacional, introduzidas pela primeira vez na legislação brasileira pela Lei Federal 5692, de 11 de agosto de 1971, são objetos de legislação regulamentar através de Pareceres e Resoluções dos Conselhos Federal e Estaduais de Educação. Na Lei 5692/71, onde os princípios de entrosagem e intercomplementaridade são introduzidos como sugestão (alínea b, art. 3º) para serem adotados por "*estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais*"⁽⁹⁾, tem nítida conotação tecnocrática, na medida em que com visão racionalista sugere como objetivo "*aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiência de outros*"⁽¹⁰⁾. A presença de preocupações econômicas naquela lei não está só na ideologia que levou à profissionalização de ensino de 1º e 2º

(9) Lei Federal nº 5692, de 11 de agosto de 1971.

(10) *Ibidem*.

graus. Como se depreende do texto do artigo 3º, aquela preocupação permeou também a sugestão de organização da rede escolar, de forma que se utilizasse plenamente os recursos existentes.

A opção pela visão econômica da educação, contida na Lei 5692, é textualmente declarada na mensagem do Gal. Emílio Garrastasu Médice, Presidente da República, que acompanha o Projeto de Lei da Reforma de ensino, "...Ajusta o projeto a nossa organização escolar às condições sociais da época e às peculiaridades do País..."⁽¹¹⁾. Já o Cel. Jarbas Gonçalves Passarinho, então Ministro da Educação e Cultura, mais enfático, na sua Exposição de Motivos declara:

"...Ora, num país que decidiu planejar-se, também na Educação a palavra de ordem terá de ser racionalização dos investimentos para que ela própria venha a constituir o investimento nobre, sobre o qual há de assentar-se o processo de desenvolvimento..."⁽¹²⁾.

Em outros trechos o documento acima é rico em informações de que soluções como a entrosagem e a intercomplementaridade visam tornar mais rentável os investimentos em educação.

"...a integração deverá operar-se em todos os aspectos: no da estrutura do ensino, no da organização das escolas, no de seu funcionamento e também, em consequência, no dos recursos materiais e humanos dos estabelecimentos. Seguindo neste particular os princípios já adotados na reforma Universitária, prescreveu-se a mais ampla concentra-

(11) Mensagem do Presidente da República, Gal. Emílio Garrastasu Médice, ao Congresso Nacional, nº 55 de 1971 (CN), (nº 209, na origem).

(12) Exposição de Motivos do Ministro da Educação e Cultura, Cel. Jarbas Gonçalves Passarinho, que encaminha o ante-projeto de lei que "fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências" - 1971.

ção desses recursos, sem duplicações empobrecedoras, para assegurar a maior rentabilidade dos investimentos. Várias soluções foram expressamente enumeradas no projeto, sem exclusão de outras a surgirem in concreto, visando sempre a uma efetiva complementaridade de escolas para a maior eficiência de todas"⁽¹³⁾.

Igual ênfase aos aspectos de racionalização são encontrados no relatório do grupo de trabalho responsável pela elaboração do ante-projeto da lei enviado pelo poder executivo, ao poder legislativo. Integração, concentração de meios, crescimento orgânico, racionalização, plena utilização dos meios disponíveis, produtividade, eficácia, são termos profusamente usados ao longo do relatório, a demonstrar a constante preocupação com a produção do sistema escolar.

"...a pedra de toque é a concentração, já adotada na Reforma Universitária, que no ante-projeto se traduz como 'a plena utilização dos recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes (art. 2º, caput)'. O que se pretende, 'sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas', é promover "no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diversas de habilitação integradas por uma base comum de estudos' (art. 3º, caput). Para tanto, admitem-se graus de integração física, que abrange desde a reunião de pequenas escolas em unidades mais amplas (art. 3º, a), o emprego da capacidade ociosa de umas para suprir deficiência em outras (art. 3º, b) e a organização de centros interescolares, para reunir serviços ou estudos, comuns a vários estabelecimentos (art. 3º, b), até certamente a construção e organização de novas escolas já

(13) Ibidem.

perfeitamente integradas (art. 3º, caput).

A primeira hipótese nada mais é que a adoção em todo o ensino de 1º e 2º graus, da idéia de 'escolas reunidas' e 'grupos escolares' que, curiosamente, até agora se impôs nos extremos primário e superior da escolarização. A segunda é a cooperação. Não se admite que um estabelecimento ministre mal determinada disciplina, ou mesmo deixe de ensiná-la, por deficiência de professores ou equipamentos, quando outro vizinho possa fazê-lo em seu lugar. E a terceira, incluída na mesma linha da anterior, registra a antiga reivindicação dos professores de línguas estrangeiras, Educação Física e outras disciplinas ou atividades para cujo ensino poucas escolas, e por si mesmas, poderão aparelhar-se devidamente" (14).

A concentração idealizada como solução no relatório do grupo de trabalho, assumiu, nos artigos 2º e 3º da lei, as formas de: integração física de pequenas escolas; entrosagem, intercomplementaridade; e organização de centros interescolares.

Coerente com a filosofia do relatório, as soluções apontadas enfatizam a preocupação com o aproveitamento racional dos recursos, diante da deficiente situação da rede escolar para fazer frente à ciclópica pretensão da lei, de profissionalizar todo o alunado do 2º grau do país. Infere-se pela ênfase e pelas propostas em si, que o grupo de trabalho crê na maciça adoção das soluções por ele apontadas, dentre elas a entrosagem e a intercomplementaridade.

Essa crença é encontrada no discurso de todas as autoridades

(14) Relatório do Grupo de Trabalho, instituído pelo Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970, para propor a reforma de ensino primário e médio. Constituíram o grupo: Pe. José Vasconcelos - Presidente; Valmir Chagas - Relator; Aderbal Jurema; Clélia de Freitas Capanema; Eurides Brito da Silva; Geraldo Bastos da Silva; Gildásio Amado; Magda Soares Guimarães; Nise Pires.

educacionais que no período se empenharam em garantir a divulgação dos princípios contidos na lei, com vistas a sua implantação. Valnir Chagas (1971), na condição de membro do Conselho Federal de Educação, assim se manifesta:

"No plano dos recursos materiais, por outro lado, as aberturas do artigo 3º - reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas; entrosagem e intercomplementaridade das escolas entre si e com outras instituições sociais; organização de centros interscolares - autorizam praticamente todas as soluções que se indiquem para alcançar a maior produtividade da rede escolar, em alguns casos imediatamente, pela utilização plena e racional do que possuímos ou venhamos a possuir".⁽¹⁵⁾

Pe. José de Vasconcelos (1972), sobre o mesmo assunto, escreveu:

"...A lista das habilitações são por si, deixa bastante claro que nenhuma escola de 2º grau, com raríssimas exceções, poderá cumprir a lei em toda a sua plenitude se pretender o perar isolada. Nem deve. Como recomenda a Lei, há que recorrer à entrosagem e intercomplementaridade consagradas no artigo 3º. No entanto, é toda uma nova sistemática e uma nova mentalidade que é preciso implantar progressivamente para que se aceite a idéia de que um aluno possa frequentar vários locais para a sua formação que, antes se fazia sempre no mesmo lugar".⁽¹⁶⁾

Roberto Siqueira Santos (1972), Presidente do Conselho Federal de Educação, na época, ao explicar as alternativas para

(15) Conselho Federal de Educação - Parecer 853/71 - Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, e a doutrina do currículo na Lei 5692/71.

(16) Conselho Federal de Educação - Parecer 45/72 - Fixa os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações a fins no ensino do 2º grau.

a superação das carências de recursos materiais da rede escolar de 2º grau para bem desincumbir-se da sua missão de profissionalizar a enorme massa de estudantes desse nível, esclarece:

"...Soluções outras levam também ao resultado almejado, quanto à qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. Além da intercomplementaridade dos recursos próprios dos estabelecimentos escolares, com eliminação de ociosidade, conforme prevê a Lei, cabe ressaltar as potencialidades da articulação das escolas com entidades que prestam serviços técnicos à comunidade mantidas pelos setores público e privado. A estas entidades de prestação de serviços estenderá a escola o seu dispositivo de orientação e supervisão dos trabalhos estudantis, com o mínimo de interferência na rotina de produção, o que pressupõe, obviamente, amplo espírito de cooperação de parte a parte, e maior flexibilidade nos currículos" (17).

Já no Parecer CFE nº 339/72, relatado pelo Conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza, que trata da parte de formação especial do currículo de ensino de 1º grau, ao tratar das dependências e equipamentos necessários para que as escolas operassem os componentes daquela parte do currículo, aponta a carência desses recursos como "uma das mais expressivas dificuldades" para "a inserção do estabelecimento na linha dos objetivos do novo ensino de 1º grau". Remetendo a solução dessas carências às alternativas apontadas no artigo 3º da Lei nº 5.692/71, que "insinua formas de ação e sugere modalidades de operação", aponta a entrosagem e a intercomplementaridade como caminho de "ricas e variadas virtudes". Antevendo, entretanto, as dificuldades da

(17) Santos, Roberto Siqueira - Apresentação, in "Habilitações Profissionais no Ensino de 2º grau - Editora Expansão e Cultura/Instituto Nacional do Livro/MEC - Brasília - 1972.

implementação dessas soluções, adverte:

"A Comunidade é rica de recursos com que poderá a escola contar para a complementação do seu esforço educacional. O que não há é o hábito dos educadores de abrirem-se para o mundo exterior, cristalizados, como quase sempre estão, nos hábitos de um trabalho formal que só se sabe valer dos instrumentos ditos didáticos e presentes no intramuros do estabelecimento".⁽¹⁸⁾

O extenso Parecer CFE nº 76/75, aprovado em 23/02/1975, relatado pela Conselheira Maria Terezinha Tourinho Saraiva, que tratando do ensino de 2º grau na Lei 5692/71 reinterpreta a concepção de profissionalização contida no Parecer 45/72 daquele Conselho, introduzindo a modalidade de Habilitação Básica, é um exemplo eloquente da crença nas sugestões do artigo 3º da citada lei, como soluções a serem adotadas para permitir a superação das carências da rede escolar e das dificuldades do ensino profissionalizante.

Ao apontar para o caminho da integração de recursos das escolas com os das empresas e demais entidades que prestam serviços técnicos à comunidade, para a consecução da educação, a relatora é incisiva na afirmação de que "essa flexibilidade é o caminho prático e correto para a aplicação do que dispõe a Lei, no que se refere ao ensino de 2º grau".

Após relatar experiências de intercomplementaridade que se realizaram na época em vários pontos do país, o Parecer em suas conclusões e recomendações dispõe: "2º - A Intercomplementaridade é um mecanismo valioso para o oferecimento de habilita-

(18) CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO - Parecer nº 339/72, aprovado em 06 de abril de 1.972, relator Paulo Nathanael Pereira de Souza.

ções profissionais".⁽¹⁹⁾

Como se infere dos textos citados, às soluções do artigo 3º da Lei 5692, se atribui importância fundamental para o sucesso da implantação da mesma.

Se formos medir a sensibilização que essas propostas causaram nos administradores e órgãos normativos dos sistemas de ensino, respectivamente pelo número de iniciativas de implantação das mesmas e pelas regulamentações para sua execução, a conclusão é absolutamente negativa. Pesquisa feita sobre normas regulamentadoras daquelas propostas legais, indicaram duas Resoluções da Secretaria da Educação de São Paulo⁽²⁰⁾ e uma Resolução do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro⁽²¹⁾, em todos os casos, baixando normas e instruções sobre convênios entre as escolas, com vistas à entrosagem e intercomplementaridade. Em relação às iniciativas concretas de implementação das propostas legais, sua execução, avaliação e consequências administrativas, pedagógicas e educacionais, é rara a bibliografia.

O MEC, através do Departamento de Ensino Fundamental, elaborou documento⁽²²⁾ com o objetivo de:

1. Tecer considerações sobre as formas de adequação da rede física de estabelecimentos de ensino às exigências do ensino de 1º grau, de acordo com o art. 3º da Lei 5692.
2. Oferecer subsídios aos sistemas de ensino, uno que se refere à implantação de Centros Interesco-

(19) CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO - Parecer nº 76/75, aprovado em 23 de janeiro de 1975, relatora Maria Terezinha Tourinho Saraiva.

(20) Resoluções SE nºs 119 e 120, ambas de 06/12/78.

(21) Resolução CEE-RJ nº 72/73.

(22) MEC-DEF - Documento Básico, distribuído no IV Encontro de Secretários de Educação e Representantes de Conselhos de Educação, Fortaleza, 22/26 de janeiro de 1973. (mimeografado).

lares".

Objetivando acelerar o ritmo de implantação da nova realidade educacional preconizada pela Lei 5692, para o 1º grau, o documento sugere para superar as dificuldades encontradas a nível dos recursos físicos - prédios escolares com suas instalações e equipamentos - os dispositivos previstos no art. 3º da Lei 5692.

"É a própria Lei que, a partir do princípio da não duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes, propõe em seu art. 3º, alternativas para os estabelecimentos de ensino se reorganizarem, conjugando seus esforços e recursos aos de outras instituições sociais da comunidade, aproveitando ao máximo as disponibilidades e minimizando a ociosidade no uso de suas instalações e equipamentos".(23)

Embora voltado exclusivamente à problemática do 1º grau, o documento do MEC-DEF, apresenta definições para as várias concepções sugeridas no art. 3º da Lei 5692.

"Apesar de possuírem objetivos comuns, a entrosagem e a intercomplementaridade diferem entre si. Esta, se processa para suprir deficiências das instituições envolvidas, atendendo portanto a interesses imediatos das partes que se ajudam mutuamente. A entrosagem, entretanto, não implica obrigatoriamente nesta permuta que caracteriza a intercomplementaridade. Ela resulta da concepção de que a educação hoje não se faz intra-muros da Escola e de que a Educação não é unicamente dever da Escola, só alcançando seus frutos com a plena participação e a união de esforços de todos os

(23) Ibidem, p. 7.

responsáveis pelo processo educativo, no sentido de promovê-la e incentivá-la. Torna-se indispensável, portanto, que a nova escola brasileira esteja permanentemente aberta e disponível para propor, aceitar e servir-se da riqueza de oportunidades educacionais que a cerca. Acrescenta-se a isso, a necessidade de que a entrosagem das escolas entre si seja permanente, para que circulem entre elas suas experiências bem sucedidas e para que estudos em torno de interesses comuns se procedam com maior efetividade".⁽²⁴⁾

Em complementação, o documento apresenta alguns exemplos de como as unidades de ensino interagiriam dentro dos princípios da entrosagem e da intercomplementaridade.

Outra concepção para a superação da deficiência de recursos físicos da rede escolar e presente no art. 39 da Lei 5692 (alínea c) é o de centro interescolar, que o documento tem como tema principal e apresenta como sendo um prédio que abrigará salas especiais, laboratórios, oficinas e áreas próprias para a educação física, que seriam usadas para aulas e outras atividades curriculares de aluno de escolas que, por inúmeras razões, não podem ministrá-las com um mínimo de eficiência. São apresentados procedimentos para o diagnóstico, planejamento, implementação e avaliação dos Centros Interescolares. A nosso ver não há que se confundir os processos de entrosagem e intercomplementaridade com o conceito de centro interescolar. Este refere-se à estrutura de uma unidade de ensino, que no seu relacionamento com outras unidades de ensino se utilizará dos processos da entrosagem e intercomplementaridade. As relações interorganizacionais entre um Centro Interescolar e as escolas do conjunto a que ele

(24) *Ibidem*, p. 14.

serve, é um caso particular do processo geral de intercomplementaridade.

Projetos e experiências

Alguns projetos^(25,26,27) de criação e implantação foram elaborados com apoio de órgãos federais e estaduais e mereceram publicação pelo CENAFOR que deu assessoria técnica aos projetos. As publicações restringem-se a dados sobre habilitações mantidas, grades curriculares, previsão de matrículas, documentos legais e acordos envolvidos.

A publicação MEC/DEM - Intercomplementaridade na área do 2º grau⁽²⁸⁾ resume vários projetos desenvolvidos no país com o objetivo de melhor aproveitamento de recursos físicos e humanos na formação profissional. Alguns dos projetos apresentados não saíram do papel e daqueles que chegaram à implantação não se tem notícia da sua evolução. Dentre estes últimos é apresentado o projeto do Centro Interescolar Estadual "Getúlio Vargas" (p.97), já citado anteriormente e que deu origem a este estudo.

Vieira (1976), em trabalho sobre formação especial no ensino de 1º e 2º graus, relata algumas experiências de intercomplementaridade e constituição de centros interescolares, às quais denomina genericamente "complexo escolar". Os projetos apresen-

(25) MEC/DEM/CENAFOR - Centro Intercolegial Integrado de Tubarão - São Paulo - s.d.

(26) MEC/DEM/CENAFOR - Centro Interescolar "Prof. Agamemnon Magalhães" - São Paulo - s.d.

(27) MEC/DEM/CENAFOR - Centro Interescolar "Prof. Everaldo Passos" - São Paulo - s.d.

(28) MEC/DEM - Intercomplementaridade na área do 2º grau - nº 1, Brasília, 1973.

tados são os publicados pelo CENAFOR, citados como modelos para a implementação da reforma de ensino.

O grupo de trabalho, responsável pelo Plano Global do Complexo Interescolar de Niterói, em publicação sobre o documento (29), apresenta a filosofia que inspirou a sua criação e as fases do seu planejamento. Speyer (1974), através da operacionalização de objetivos para a pastoral educacional, identifica pontos críticos da situação educacional, cujas adequações correspondem a soluções intercomplementares. Focalizando a situação existente em relação aos prédios escolares e ao conceito de escola, considerados pontos críticos na operacionalização e na adequação educativa das escolas religiosas, a autora apresenta as consequências dessa situação e as respectivas solicitações para adequações. A partir dessa perspectiva, desenvolve sua proposta de intercomplementaridade, sugerindo várias formas de interrelacionamento entre as escolas visando o aprofundamento e a melhoria da qualidade do trabalho realizado por elas. Nas suas palavras:

"A idéia se apresenta apenas como ponto de referência. No entanto, os benefícios se evidenciam de imediato: o convívio dos educadores de várias escolas estimularia a atualização constante dos especialistas que serviriam assim como núcleos multiplicadores; o aluno gozaria uma vivência mais democratizada e o exemplo de seus mestres o conscientizaria da dialética contínua do processo de aprendizagem; e a própria estrutura escolar seria mais valorizada pelo uso mais intensivo dos benefícios que oferece". (p. 17)

(29) AEC/RJ - Uma experiência intercomplementar, Niterói, 1974.

Goes e Pereira de Sá (1979), apresentam resultados de pesquisa realizada na cidade de Fortaleza, a qual teve como ponto de partida a questão: se a integração física entre as escolas e entre estas e outras instituições da comunidade é um mecanismo de racionalização de recursos, por que isso não ocorre no sistema escolar do Estado do Ceará? O estudo foi limitado ao proposto na letra b do art. 3º da Lei 5692, ou seja, à entrosagem e à intercomplementaridade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais. Interpretando a proposta legal, assim se expressam os autores:

"Poder-se-ia dizer que em ambos os casos se estabelece, entre as unidades de ensino envolvidas, uma relação de ajuda mútua sem perda da individualidade institucional. O princípio sobre o qual se assenta essa forma de integração física é o da plena utilização dos recursos materiais e humanos disponíveis na rede de ensino. É importante ressaltar porém, que, apesar de perseguirem objetivos comuns, a entrosagem apresenta algumas mudanças que a fazem diferir da intercomplementaridade". (p. 128)

Através de questionário, aplicado a uma amostra de 27 escolas, que representaram 53% do universo estudado (51 escolas) concluíram os autores que havia carência de recursos materiais e humanos nas escolas, para o atendimento dos objetivos legais da educação de 1º e 2º graus. Entretanto, apenas 4 escolas (15%) mantinham alguma forma incipiente de entrosagem, enquanto nenhuma funcionava em regime de intercomplementaridade. Apreciando os resultados da pesquisa, face à viabilidade do dispositivo legal que propõe a integração física entre as escolas como recurso para a consecução dos objetivos do ensino de 1º e 2º graus, constataam os autores:

"Não é possível promover essa integração sem: a) uma mentalidade comunitária entre os dirigentes de escola; b) uma considerável variação de habilitações; c) escolas razoavelmente equipadas para troca de recursos... É compreensível, portanto, que a integração física proposta pela Lei 5692/71, embora teoricamente se apresente como uma grande solução, pela utilização racional dos recursos materiais e humanos, venha sendo tão pouco adotada pelo sistema, posto que, uma reforma desse porte acarreta pelo menos três grandes obstáculos de difícil superação: a) a mudança de mentalidade; b) existência de um mínimo de recursos materiais e humanos em cada escola; c) planificação da educação a nível de sistema". (p. 137).

Uma importante experiência da intercomplementaridade, pela amplitude que pretendeu ter e tendo em vista as instituições envolvidas, foi mantida no período de 1974 à 1978, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e Administração Regional do SENAC, deste Estado. Para tal finalidade, celebraram aquelas instituições, um convênio (D.O.E. de 19/01/73) "visando a conjugação de esforços e de recursos materiais e humanos para melhor atendimento das respectivas obrigações legais e regulamentares no campo de educação". (30).

O objetivo estabelecido foi o oferecimento de cursos profissionalizantes de 2º grau (31), que seriam desenvolvidos em regime de intercomplementaridade, em 11 cidades do interior (32),

(30) Convênio SE/SENAC, de 18/01/73 (publ. no DOE. de 19/01/73) introdução.

(31) As habilitações profissionais mantidas, todas do setor terciário, foram: Assistente de Administração, Secretariado, Enfermagem, Publicidade, Estatística e Turismo.

(32) Araraquara, Bauru, Botucatu, Campinas, Marília, Ribeirão Preto, Santos, Santo André, São Carlos, São José do Rio Preto e Taubaté.

entre os Centros de Formação Profissional do SENAC e unidades da rede estadual de ensino⁽³³⁾. As escolas estaduais coube ministrar a parte de Educação Geral dos cursos enquanto aos Centros de Formação Profissional do SENAC se reservou a parte de formação especial⁽³⁴⁾.

Tendo em vista a amplitude do convênio, para sua operacionalização foi constituída em caráter permanente, uma comissão coordenadora, integrada por membros de ambas as instituições. Em relatório parcial de avaliação, a comissão coordenadora registra que "as comunidades responderam ao desafio lançado, formando grupos de trabalho com o objetivo de encaminhar propostas de implantação do ensino profissional a nível de 2º grau (ensino regular e supletivo), numa perspectiva de integração escola-comunidade e de Educação Permanente, aplicando o princípio de intercomplementaridade"... "aos grupos locais, formados para a operacionalização do Convênio SE/SENAC, aliaram-se Orientadores Sociais do SENAC, professores e Diretores de escolas particulares e unidades do Ensino Superior, dirigentes de Associações de pais e mestres e grêmios estudantis, titulares de Conselhos e Secretarias Municipais de Educação e Cultura, representantes de Sindicatos, Associações de Classes, Clubes e Serviços, Recreação e Cultura, Jornalistas, radialistas, membros de outras instituições e demais elementos representativos da Comunidade"⁽³⁵⁾. (p. 3)

A experiência de intercomplementaridade entre SE/SENA-SP, mereceu após o término do convênio, não renovado pelo fra-

(33) Nas 11 cidades, estavam envolvidos 11 C.F.P. e 26 escolas da rede oficial.

(34) Convênio SE/SENAC, de 18/01/73 - cláusula segunda.

(35) Intercomplementaridade SE/SENAC - Ensino de 2º grau - Relatório Parcial da Comissão Coordenadora - Mimeografado.

casso dos resultados, uma avaliação superficial e parcial que não contribui significativamente para a determinação das virtudes e deficiências da proposta legal, ou mesmo daquela experiência em particular, como aliás, já apontamos em relação a outras experiências similares, e importantes para orientar novas tentativas de aplicação daquele princípio.

O documento de avaliação⁽³⁶⁾, limitado à caracterização da clientela atendida e à coleta de opiniões do alunado sobre a organização, métodos e professores das escolas envolvidas, conclui pela experiência do SENAC como organização escolar, pela eficiência e adequação, contra "certas distorções do sistema de ensino público" (p. 35). Omitindo as causas que levaram ao fracasso e desativação da experiência, o documento sugere, por inferência, que a responsabilidade total pelo insucesso coube às escolas do estado, por não apresentarem condições de organização e eficiência educacional.

Admitidas como verdadeiras as conclusões do documento, a questão das diferenças entre as organizações que interagem numa relação interorganizacional é relevante para demonstrar que há necessidade de: certa homogeneidade no estágio de desenvolvimento organizacional e pedagógico entre as escolas envolvidas na intercomplementaridade; planejamento e integração em vários níveis, sobretudo naqueles envolvidos diretamente na consecução das metas estabelecidas para a relação interorganizacional e; finalmente, consideração da interferência dos aspectos anteriores na dimensão psico-social do sistema, isto é, como os indivíduos sentem e reagem quando submetidos ao processo.

Além dos trabalhos acima apresentados, encontram-se em

(36) Habilitações Profissionais: Uma experiência de intercomplementaridade. Documento de trabalho nº 9 - SENAC-SP, 1981.

publicações de natureza técnica, sobretudo de órgãos do MEC, citações esparsas sobre as alternativas de estrutura propostas no art. 3º da Lei 5692. Essas referências têm em sua maioria o objetivo de apresentar a construção de centros interescolares e a adoção da entrosagem e da intercomplementaridade, como soluções para as carências de recursos físicos e humanos na rede escolar. Não há em nenhuma dessas publicações, estudos sobre as implicações organizacionais, administrativas e pedagógicas da adoção das mesmas.

Pesquisa, que realizamos nos 5 volumes publicados do Catálogo do Banco de Teses, que incluem as teses na área de educação e administração apresentadas no país, até o ano de 1982, para a localização de trabalhos acadêmicos ligados ao tema deste projeto, conduziram à identificação de três dissertações de mestrado, cujos temas têm alguma ligação, mesmo que débil, com o proposto.

Fernandes (1975), estudou uma experiência piloto da Secretaria de Educação e Cultura da Paraíba, a integração de escolas de 1º grau num Complexo Educacional. O que estava acontecendo em cada escola, na situação de mudança, quando cada uma dessas instituições passava da posição de isolamento para se tornar parte integrante de unidade mais ampla.

Faria(1975), em sua dissertação de mestrado fez ampla análise do ensino de 2º grau no Brasil. A título de sugestão para superar a carência de recursos financeiros, físicos e humanos propôs a intercomplementaridade de recursos, nos termos do artigo 3º da Lei 5692/71. Exemplifica a adoção do princípio de intercomplementaridade, com a apresentação do complexo escolar conhecido por Complexo Interescolar de Niterói.

Para a autora, a intercomplementaridade tem bases na "concepção humanizadora da educação" (p. 243) adotada pela Lei

5692/71, e consiste em uma das formas de operacionalizar os princípios de integração de todos os recursos comunitários no processo educativo. Vista de maneira ampla e inespecífica, "a intercomplementaridade é uma exigência para a educação integral" (p. 244), afirma a autora:

Frente às dificuldades de recursos para a implantação da profissionalização, a intercomplementaridade é vista como um recurso indispensável para racionalização que possibilita no uso dos recursos existentes na rede escolar e no aumento da rentabilidade dos investimentos. Segundo a autora:

"Isso só poderá ser conseguido quando a intercomplementaridade for entendida como: a utilização racional de todos os recursos da escola e da comunidade, através da conjugação de esforços, interesses e meios diversos, para obtenção de minimização de gastos e otimização de resultados para a sociedade. Quer dizer, sem duplicação de meios para fins idênticos, com um atendimento flexível dos novos apelos da comunidade, dentro de um espírito de perfeita integração da escola com todos os elementos comunitários, trazendo como resultado uma produtividade ótima das instalações dos recursos e materiais" (p. 246)

A autora, no seu trabalho, cita algumas experiências que na época estavam se estruturando em vários estados. Trata de maneira mais detalhada experiências realizadas no Estado do Rio de Janeiro, nas redes públicas e particular. Das primeiras, baseando-se em documento elaborado pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura, reproduz modelo de centro interescolar planejado pela PREMEN. Não há notícias de que os CIEs planejados tenham sido construídos e implantados.

Quanto às experiências de intercomplementaridade na rede particular, a autora se cinge à do Complexo Interescolar de

Niterói, que reunia cinco escolas particulares e confessionais daquela cidade. A iniciativa foi inspirada por estudos realizados pela Associação de Educação Católica (AEC) do Estado do Rio de Janeiro, cujas conclusões e pressupostos foram apresentados em documento já analisado neste trabalho (p. 64) e também utilizado como referência pela autora para descrever a estrutura e processos adotados por aquele complexo interescolar.

Destaca Faria nas suas conclusões que com relação à intercomplementaridade:

"- é necessária uma atitude, uma mística mesmo da sociedade de cooperação entre todos os elementos da comunidade para compreender e postular seus princípios;

- várias formas podem ser criadas para um perfeito entrosamento entre os vários tipos de instituições, dependendo da disponibilidade e criatividade de cada um;

- dificuldades se multiplicam quando se trata de um sistema aberto. Havendo desconfianças e preconceitos, não se deve pensar em adotar soluções que impliquem troca de serviços, instrumentação e pessoas; (p. 322);

- pode-se concluir que, no plano dos recursos materiais, as aberturas do art. 3º (reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas; entrosagem e intercomplementaridade das escolas entre si e com outras instituições sociais; organização de centros interescolares) autorizam praticamente todas as soluções que se indiquem para alcançar a maior produtividade da rede escolar, através de sua utilização plena e racional". (p. 323/4).

Araujo (1976), em seu estudo sobre os objetivos de sondagem de aptidão e iniciação para o trabalho estabelecido para o

ensino de 1º grau pela Lei 5692/71, apresenta a implantação de Centros Interescolares como uma das soluções mais viáveis para a operacionalização da parte de formação especial do currículo. O autor dedica extensa parte do seu trabalho à apresentação de Centros Interescolares e na descrição de um minucioso projeto de Centro Interescolar.

Ao elencar o que considera vantagens na adoção de Centros Interescolares, Araujo acredita que os mesmos venham "... estimular uma maior participação da comunidade no processo educacional..." (p. 220) já que suas instalações estarão à sua disposição.

Observações feitas pelo autor, em casos de integração de recursos educacionais, indicam "...que tem havido uma acentuada mudança comportamental nos alunos que participam dessas experiências" (p.220), notadas através do maior interesse, responsabilidade, participação mais consciente e uma disciplina espontânea. Em função dessas observações acredita..."que um Centro Interescolar devidamente organizado terá melhores condições ainda de propiciar aos alunos uma melhor formação nesta importante parte do currículo, já que será organizado especialmente com esse objetivo" (p. 221). Os objetivos de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho serão melhor operacionalizados nos Centros Interescolares onde as atividades da parte de formação especial do currículo são desenvolvidas em..."ambientes próprios, com equipamentos adequados e recursos humanos devidamente formados e treinados em função desses objetivos". (p. 221).

Sugere o autor que o setor de Orientação Educacional de um Centro Interescolar atue como "...elo integrador entre as escolas, diretores, professores, pais e membros da comunidade em geral" (p. 221), estendendo sua atuação às escolas atendidas, de maneira a multiplicar as oportunidades educacionais e culturais

da comunidade.

A ênfase dada pelo autor às vantagens da relação de Centros Interescolares recai mesmo nos aspectos de economia e racionalização. Evitar as duplicações de recursos, as aplicações e adaptações improvisadas em prédios já existentes, a ociosidade de oficinas, bem como, adequar os equipamentos e instalações, racionalizar a operação e manutenção de prédios e aparelhos, diminuir os custos com materiais de consumo, são as grandes virtudes da proposta.

Dentre as possíveis desvantagens, apontava o autor a falta de experiências consolidadas à época da realização do seu estudo (1975). Constatou também a falta de flexibilidade das Secretarias de Educação para enfrentar propostas de mudanças que impliquem em alterações nas práticas administrativas. "Um sério problema...", afirma Araujo, "...é o da conscientização dos elementos que atuam nos diversos setores ligados ao processo educacional..." (p. 231), a quem compete decisões nem sempre voltadas para os interesses educacionais e populares.

Sobre a capacitação de pessoal das escolas para a implantação de Centros Interescolares, assim se expressa o autor: "As direções das escolas geralmente encontram-se despreparadas para entenderem e executarem os novos empreendimentos no campo educacional" (p. 232).

Em suas conclusões afirma Araujo que os Centros Interescolares poderão desempenhar papel relevante na operacionalização da parte de formação especial dos currículos, com considerável diminuição de custos e melhor aproveitamento pedagógico, contribuindo "de maneira eficaz para a melhoria do processo educacional". Sugere, entretanto, que a implantação de Centros Interescolares seja subordinada a criterioso "diagnóstico das áreas onde se pretende implantá-los" e de planejamento prévio das con-

dições existentes.

Russo (1986a) relatou os resultados parciais de uma pesquisa realizada com dirigentes, professores e alunos de escolas integrantes de um complexo escolar, cujo objetivo foi o de conhecer empiricamente as consequências pedagógico-educacionais e as reações dos membros daqueles três segmentos da comunidade escolar ao regime da intercomplementaridade. Os resultados mostraram que no complexo estudado havia grande desinformação sobre os pressupostos da intercomplementaridade, e baixo nível de integração administrativa e pedagógica entre as escolas. As consequências mais evidentes constatadas pela pesquisa foram as diferenças de aproveitamento escolar dos alunos entre uma escola e outra, atribuídas pelos mesmos às diferenças regimentais e a fatores ligados ao "clima" das escolas. Quanto aos professores, 47% declarou não estar esclarecido sobre o regime da intercomplementaridade e 61% considerou ineficaz a coordenação do complexo. Os diretores, unanimemente apontaram falhas na estrutura da complexo escolar, indicando a falta de regimento único, a falta de integração entre as escolas e as dificuldades administrativas como os problemas principais do regime de intercomplementaridade. As conclusões do estudo são de que há disfunções no complexo escolar decorrentes de problemas da sua estrutura e funcionamento.

Em outro estudo, Russo (1986b) desenvolveu uma reflexão crítica sobre a intercomplementaridade a partir da observação empírica do funcionamento de um complexo escolar. O objetivo foi suprir a falta de estudos sobre algumas dimensões da intercomplementaridade que o autor considerou importantes. Algumas das suas reflexões levam a inferir que há importantes consequências nos planos psico-social e ideológico do processo de ensino-aprendizagem nos complexos escolares decorrentes do regime de intercomplementaridade.

Aspectos Organizacionais

A análise da dimensão organizacional do conjunto de escolas que mantêm entre si o regime de intercomplementaridade, dará ênfase às relações interorganizacionais. O foco serão as próprias relações e não as organizações participantes. Serão analisadas as características do ambiente geral, os fatores situacionais específicos que afetam as relações, os fluxos de recursos as formas de transações e as consequências das relações.

Aldrich (1979), Van de Ven e Ferry (1980) e Hall (1982), fazem em suas obras uma revisão da literatura relacionada às relações interorganizacionais. As pesquisas relatadas são usadas como base para discussão do tema e como modelo para a construção de um arcabouço de análise das relações interorganizacionais. Apontam esses autores, o crescente interesse dos teóricos e pesquisadores sobre as relações interorganizacionais.

Todas as organizações mantêm relações com outras organizações. Algumas são banais, enquanto outras são de importância crucial para as partes envolvidas. Alguns conjuntos de relações têm fortes impactos societários ao passo que outros não.

Os teóricos organizacionais têm reconhecido cada vez mais a importância das relações interorganizacionais. Cook (1977) resumiu cuidadosamente essa conscientização crescente. Observa ela: *"Durante a última década, tem havido um interesse crescente entre os teóricos organizacionais sobre as relações ambiente-organização e as relações interorganizacionais"* (p.62). Diversos fatores respondem por essa tendência. Primeiro, os teóricos organizacionais começaram recentemente a conceitualizar as organizações como sistemas adaptativos "abertos" e não como sistemas "fechados" (Katz e Kahn, 1966). O segundo fator para esse

desenvolvimento na teoria organizacional tem sido a crescente conscientização por parte dos teóricos organizacionais de que a pesquisa anterior sobre as organizações, basicamente estudos de casos de organizações isoladas, não fornece uma compreensão adequada da complexa estrutura social das comunidades urbanas rapidamente mutáveis. (Etzioni, 1960; Turk, 1970, 1973) não só o ambiente vem se tornando mais complexo e turbulento (Terreberry, 1968), como também a rede de organizações dentro das comunidades vem se tornando cada vez mais complexa, inter-relacionada e extensa. (Turk, 1973)

Os teóricos começaram a conceituar as cidades e comunidades como redes de organizações ou como "agregados de organizações que aparecem, desaparecem, modificam-se, fundem-se e estabelecem relações entre si" (Turk, 1970, p. 1), e têm-se preparado trabalhos de pesquisas para avaliar a utilidade dessa abordagem para a investigação dos fenômenos macrossociológicos. Turk (1970, p. 16) sugeriu que as provas concernentes ao caráter proveitoso dessa abordagem são suficientes para levantar a questão: "Será que a organização não é a unidade adequada para a análise dos sistemas sociais modernos, de grande escala?" Hall (1982) responde com um sonoro sim à pergunta formulada por Turk. Enquanto registra que Cook identificou as raízes principais de interesse atual pelas relações interorganizacionais, estabelece para sua análise não problemas das cidades ou comunidades, mas a análise dos fenômenos interorganizacionais em si mesmos. Para fazê-lo examina, em primeiro lugar, a variedade de formas de relações interorganizacionais e os vários níveis de análises possíveis de serem utilizados na análise das relações interorganizacionais.

Há um consenso geral quanto ao fato de que as relações interorganizacionais têm três formas básicas, ilustradas nas figuras seguintes.

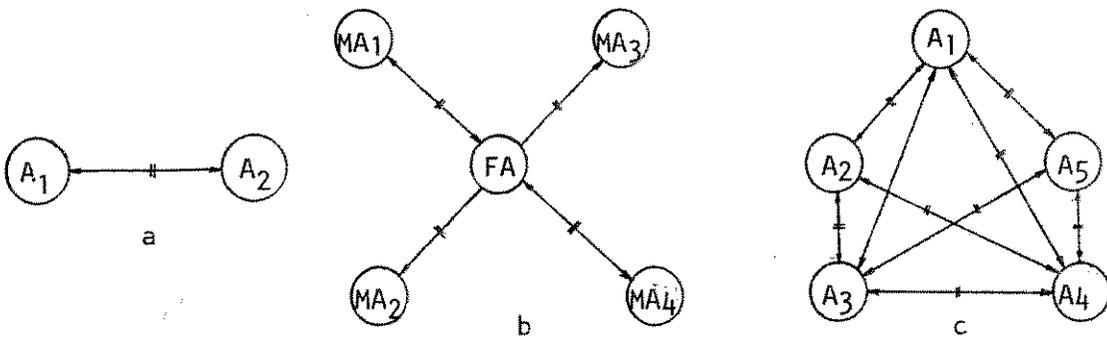


FIGURA 2 - Formas de relações interorganizacionais: a) Relação Interorganizacional aos Pares ou Diádicas, b) Conjunto Interorganizacional, c) Rede Interorganizacional. (Fonte: Van de Ven e Ferry, 1980, p. 298).

A relação diádica, ou de pares, é a mais simples das formas de relações interorganizacionais e provavelmente a que recebeu maior atenção das pesquisas empíricas. A idéia de conjunto interorganizacional derivou da análise de Merton (1957) sobre os conjuntos de papéis: Evan (1966) e Caplow (1964) introduziram a idéia do conjunto organizacional na literatura. No conjunto, a ênfase recai sobre um órgão focal e em suas relações diádicas com outras organizações. Como observam Van de Ven e Ferry (1980), é possível traçar o impacto das mudanças numa relação diádica à medida que elas afetam outras relações de pares dentro do conjunto.

As redes interorganizacionais são mais inclusivas. Elas consistem "em todas as organizações vinculadas por um tipo específico de relação e (são) constituídas pela descoberta dos vín

culos entre todas as organizações numa população" (Aldrich, 1979; p. 281). Van de Ven e Ferry (1980) definem a rede como "o padrão total de inter-relações entre um aglomerado de organizações que se entrelaçam num sistema social para atingir metas coletivas e de auto-interesse ou para solucionar problemas específicos numa população - alvo" (p. 299).

A abordagem de Van de Ven e Ferry enfatiza a rede em áreas como a de prestação de serviços sociais e de saúde dentro de uma comunidade, e incluiria todas as organizações dessa rede de prestação de serviços. A abordagem de Aldrich é diferente, na medida em que não se volta para as metas coletivas ou os grupos-alvo, mas concentra-se, ao contrário, nos vínculos, tais como as transações financeiras ou de outros recursos. Os fluxos de pessoal ou clientes seriam os vínculos, tais como as transações financeiras ou de outros recursos. Os fluxos de pessoas ou clientes seriam os vínculos no esquema de Aldrich. Na realidade, uma análise empírica provavelmente constataria uma estreita superposição entre as duas abordagens, uma vez que as organizações vinculadas por fluxos de recursos na área de assistência à saúde seriam também, provavelmente, as identificadas segundo o arcabouço de Van de Ven e Ferry.

A análise desses padrões de relações interorganizacionais, pode focalizar uma multiplicidade de dimensões dentro dessas formas. Há uma grande complexidade na análise, quando se emprega o conceito de conjunto organizacional. As interações entre as organizações com a organização focal, podem ser analisadas segundo perspectivas diferentes, tais como: a) frequência; b) grau de formalização; c) se é cooperativa ou conflitual. A complexidade das relações é indicada pelo fato de que as interações frequentes não significam necessariamente relações altamente formalizadas ou cooperativas. A cooperação e o conflito podem existir

numa mesma relação. As organizações cooperam em alguns problemas, mas entram em conflito quanto a outros.

Outra consequência implícita na idéia do conjunto organizacional é a de que os vínculos principais de uma organização se dão com outras organizações da mesma natureza (polícia - polícia, escola-escola). Embora essas relações se baseiem em contatos relativos aos problemas comuns, elas constituem uma base fundamental através da qual a organização focal determina como bem vêm-se saindo. As organizações usam outras organizações do mesmo tipo tanto para fins de comparação quanto como fonte de novas idéias.

A análise das relações interorganizacionais é complexa. Uma organização mantém relações com várias outras organizações com objetivos diferentes. Isto gera outros conjuntos múltiplos de relações. Cada organização precisa adquirir bens e serviços.

Há ainda uma outra forma de relação interorganizacional. Trata-se do empreendimento conjunto (Pfeffer e Nowak, 1976). Essa forma implica a criação de uma nova entidade organizacional por organizações que se reúnem numa sociedade. O empreendimento conjunto é um meio através do qual as fusões ilegais podem ser evitadas, mas que permite, ainda assim, um investimento conjunto de capital por parte das organizações envolvidas.

Observam Pfeffer e Nowak, que os empreendimentos conjuntos podem ocorrer nos setores com fins lucrativos e não lucrativos. Por exemplo: exploração de petróleo e gás, entre organizações com fins lucrativos, que têm relações competitivas e simbióticas entre si, e procuram reduzir a insegurança ambiental e os riscos para cada participante. Veja-se exemplos de consórcios como o da extinta Paulipetro.

O empreendimento conjunto é um bom lugar para iniciar

a discussão da questão do nível de análise. Nesse caso, podemos focalizar a atenção: a) na entidade recém criada; b) nas organizações participantes, ou c) em ambas. Isso ocorre com todas as formas de interação interorganizacional. No caso da díade, por exemplo, o foco de interesse pode recair: a) sobre as organizações envolvidas; b) sobre a própria relação, ou c) sobre o ambiente em que se estabelece a relação diádica. Também é possível focalizar os indivíduos envolvidos, tais como o pessoal das áreas limítrofes. Kochan e Schmidt (1977), concentraram-se nas motivações das organizações em participarem de relações interorganizacionais. Hall et al (1977) focalizaram a qualidade das relações entre as organizações por eles estudadas.

Quando a análise se concentra nos conjuntos ou redes, introduz-se maior complexidade, já que o foco pode incidir: a) sobre o conjunto ou a rede; b) sobre uma organização focal dentro da constelação; c) sobre outras organizações; d) sobre as próprias relações, ou e) sobre o ambiente em que tudo isso ocorre. Provan, Beyer e Kruytbosch (1980) examinaram os vínculos com os elementos ambientais que modificam as relações de poder dentro de um conjunto organizacional. Klonglan et al. (1976) estudaram a relação entre as características organizacionais e as relações interorganizacionais em diferentes níveis de governo, tais como os níveis nacional ou estadual. O foco, nesse caso, recaiu sobre a maneira como as características organizacionais se relacionam com os padrões interorganizacionais.

Metcalfe (1976) voltando a análise para uma outra direção, constatou que as relações interorganizacionais atendem às organizações na medida em que se adaptam às próprias necessidades delas.

As relações interorganizacionais fornecem um meio de adaptação às pressões ambientais e não meramente um meio de rea-

ção a elas. Assim, a análise interorganizacional é um empreendimento complexo e potencialmente confuso, visto que vários estudos têm focos diferentes, com menos clareza quanto ao nível de análise do que seria desejável (Hall, 1982).

Uma dificuldade fundamental para as análises interorganizacionais é a ordenação entre as unidades de investigação, isto é, usando um conjunto simplificado de distinções entre o ambiente, as organizações envolvidas e as qualidades das relações, não se dispõe de elementos para determinar a ordenação ótima. Por exemplo: ambiente-organizações-relações; organizações-relações-ambiente, etc. Cada alternativa representa um pressuposto possível sobre a ordenação causal, e a situação se torna mais complicada pela possibilidade de círculos de feedback em cada alternativa. A razão disso é que cada componente interage com os demais, afetando e sendo afetado pelos outros.

As análises das relações interorganizacionais têm sido maciçamente voltadas para as organizações de prestação de serviços humanos, tais como a assistência à saúde, serviços empregatícios, organizações de atendimento aos jovens, organizações de assistência social e similares. A razão disso tem sido a crença de que a coordenação interorganizacional levaria a um aperfeiçoamento da prestação de serviços e a custos mais baixos.

Tem sido crescente no Brasil, esforços no sentido de intercomplementar as ações de órgãos públicos federais, estaduais e municipais, que desenvolvem serviços de natureza correlata. São inúmeros os exemplos de ações coordenadas entre órgãos de serviços sociais, saúde, segurança e educação. Há ainda os casos de empresas públicas agrupadas sob a tutela administrativa de um órgão central, como os casos dos sistemas Telebrás, Eletrobrás, Radiobrás, Nucleobrás, etc.

Quanto ao setor privado, há uma ênfase reduzida nas

análises das relações interorganizacionais aí observadas. Principalmente os empreendimentos conjuntos, os conselhos diretores intervinculados, as associações comerciais, os esforços conjuntos de pesquisa. Um exemplo de conselhos diretores intervinculados, temos a Administração das empresas de energia do Estado de São Paulo, C.E.S.P., C.P.F.L., Eletropaulo e Comgás, todas sob a direção de um mesmo Conselho Diretor. Um caso recente de associação visando fazer frente às contingências ambientais no setor privado é a criação da Auto Latina, que associa duas empresas concorrentes, a Ford e a Volkswagen.

O conhecimento acerca das relações interorganizacionais estará incompleto até que se disponha de um maior número de análises do setor privado, e de outras questões como as relações entre mão de obra e a direção, as interações de mercado nas redes de distribuição, etc., a partir da perspectiva das relações interorganizacionais.

Discussão sobre a literatura relacionada

Não há sobre o tema do estudo uma literatura específica que permita situar as questões levantadas num contexto seguro de conceitos e definições amplamente discutidos e testados.

No que diz respeito à dimensão legal da intercomplementaridade, tratou-se de verificar se o contido no texto da Lei 5692/71 e o discurso oficial encontram condições sociais, ideológicas e administrativas para a sua concretização. Sob essa perspectiva, os textos legais examinados permitiram a testagem das questões formuladas, conforme se verá no capítulo seguinte.

As referências aos projetos elaborados e experiências realizadas de entrosagem e intercomplementaridade teve por obje-

(a) mostrar como a proposta legal foi visualizada e projetada na realidade dos sistemas escolares, isto é, como um conceito teórico novo se transformou em modelo prático; (b) determinar em que grau a proposta legal foi efetivamente aceita e executada; e, finalmente, (c) avaliar os resultados e consequências das experiências realizadas, indentificando as virtudes e dificuldades do modelo.

Do ponto de vista da dimensão organizacional, o conjunto de organizações (escolas) que mantêm entre si o regime de intercomplementaridade admite vários níveis de análise. Não se encontrou na literatura uma metodologia desenvolvida para nenhum dos níveis. Pelo contrário, fica claro pela revisão feita, que o campo das relações interorganizacionais é ainda incipiente quanto a metodologias. Os estudos de casos específicos dessas interações não conduziram a teorias generalizadoras, nem tampouco admitem extensões a outras situações pela indução. Fornecem esses estudos, simplesmente, sugestões para a formulação de um arcabouço de análise que deve ser construído para cada caso em estudo.

A importância da revisão bibliográfica feita sobre os temas foi permitir que com base nas proposições legais, modelos planejados e experiências realizadas de intercomplementaridade, e estudos sobre teoria organizacional, se desenvolvesse uma metodologia de análise dos complexos escolares, a partir das relações inteorganizacionais.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DO ASPECTO LEGAL DA INTERCOMPLEMENTARIDADE

Introdução

Face ao objetivo estabelecido para a dimensão legal do estudo, ou seja, a avaliação da eficácia e eficiência do dispositivo legal - Lei 5692/71, artigo 3º, letra b - que instituiu a entrosagem e a intercomplementaridade, foram formuladas duas questões para orientar o estudo:

1. As soluções contidas no artigo 3º da Lei 5692/71, para a reorganização da rede escolar constituíram-se proposições efetivas?

2. A entrosagem e a intercomplementaridade estão perfeitamente definidas quanto: a) à conceituação; b) à aplicabilidade; c) aos obstáculos e possibilidades de efetivação?

As respostas a essas questões podem ser encontradas na leitura e interpretação textual, e contextual, dos documentos analisados no Capítulo III. As seções relativas à questão legal e às experiências e projetos de adoção da entrosagem e da intercomplementaridade escolar são as fontes para a interpretação.

A revisão da literatura feita para esclarecer a origem e a motivação que levaram o legislador a incluir a entrosagem e a intercomplementaridade no texto da Lei 5692/71, se fundamentou em particular no Relatório do Grupo de Trabalho que elaborou o ante-projeto da lei, na Exposição de Motivos do Ministro da Edu-

cação e na Mensagem do Presidente da República ao Congresso Nacional.

Análise da proposta legal

Nesses três documentos a tônica do discurso é a racionalização dos investimentos e da integração dos recursos materiais e humanos, visando o processo de desenvolvimento.

As referências, naqueles documentos, à produtividade do sistema escolar e ao retorno dos investimentos feitos em educação denotam a visão racionalista da teoria do capital humano aplicada à educação. Esta visão permeou o texto da Lei 5692/71 e toda a política educacional da época. Fruto da ideologia política predominante no período do chamado "milagre brasileiro", a expressão máxima desta visão, na lei, é a obrigatoriedade da profissionalização dos alunos nos 1º e 2º graus de ensino.

É com a mesma visão que aqueles documentos vêm as sugestões contidas no artigo 3º da lei. Invariavelmente são apresentadas como "soluções" cujas virtudes seriam capazes de resolver as carências da rede escolar. Por isso mesmo, seriam largamente aceitas e adotadas em grande escala.

Tal previsão não se consumou como o demonstra a revisão dos projetos elaborados e das raras experiências feitas de constituição de complexos escolares nos quais as escolas membros entrariam e intercomplementariam suas ações educativas. Além de esparsas, as iniciativas se basearam em projetos que omitiram estudos sobre as necessidades e conseqüências pedagógicas e psico-sociais decorrentes da proposta legal.

Merece reflexão, a própria existência, no texto da lei, de um dispositivo com função meramente sugestiva como seria

a forma conveniente e de organização da rede escolar. Não é usual na prática legislativa a presença de dispositivos que não sejam normativos ou disciplinadores de atividades sociais passíveis de controle pelo Estado. O conteúdo do artigo 3º da Lei 5692/71 se enquadra nesse caso já que não tem caráter normativo, ou disciplinador, aparecendo como simples sugestão para os sistemas de ensino.

Uma interpretação para a inclusão do conteúdo do artigo 3º no texto da lei, é a de que havia por parte dos seus idealizadores o prévio reconhecimento da carência de recursos materiais e humanos da rede escolar para fazer frente à tarefa de profissionalizar o ensino e, conseqüentemente, para garantir o sucesso de suas premissas.

Esta análise sobre o dispositivo no artigo 3º, não foge as já extensas interpretações feitas sobre a influência da tecnocracia que dominou o regime pós-64 na definição ideológica da legislação de ensino, e no processo de sua elaboração e aprovação. A inspiração tecnocrática da Lei 5692/71 costuma-se atribuir parte do insucesso, tanto pela não aceitação por grande parte dos educadores e pela sociedade, como pela não implantação objetiva de seus princípios básicos.

No que diz respeito a não aceitação e efetivação das sugestões do artigo 3º da Lei 5692/71, duas advertências extraídas dos Pareceres 45/72 e 339/72 do Conselho Federal de Educação são indicativas das dificuldades encontradas pelas propostas. No primeiro parecer, o Pe. José de Vasconcelos, membro daquele Conselho, e também Presidente do Grupo de Trabalho que elaborou o ante-projeto da lei, manifesta sua opinião de que "nenhuma escola de 2º grau, com raríssimas exceções, poderá cumprir a Lei em toda a sua plenitude se pretender operar isolada... há que recorrer à entrosagem e intercomplementaridade... uma nova sistemã

tica e uma nova mentalidade que é preciso implantar progressivamente...". No segundo, o Conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza, ao mesmo tempo que aponta a entrosagem e a intercomplementaridade como caminho de "ricas e variadas virtudes", adverte que uma das dificuldades para sua implantação é a de que "não há é o hábito dos educadores de abrirem-se para o mundo exterior, cristalizados, como quase sempre estão, nos hábitos de um trabalho formal que só se sabe valer dos instrumentos ditos didáticos e presentes no intramuros do estabelecimento".

A nova mentalidade que era preciso implantar, a falta de hábito dos educadores de abrirem-se para o mundo exterior e o trabalho que se vale exclusivamente dos recursos da escola, são fatores culturais com grande peso na questão da integração da rede escolar.

O conceito de escola-endereço, de base cultural, é fortemente arraigado entre professores e alunos e se constitui, talvez, no maior obstáculo à integração de recursos educacionais. Todos os segmentos da comunidade escolar vêm a escola através dos seus elementos concretos, isto é, seu prédio, equipamentos e localização determinada. Há um generalizado sentimento de posse e uma ligação efetiva que reforça a noção de escola-prédio.

É esse conceito que leva às situações de dissociação dos recursos educacionais e destes com os da sociedade em geral. Não raro, escolas geograficamente próximas não têm canais de comunicação entre si, e com o ambiente que as cerca. Assim, desenvolvem sua ação de maneira tão diversa como se seus alvos fossem comunidades diferentes. Repetem, também, os erros que já foram superados pela outra, por que não há troca de experiências entre elas.

Do ponto de vista pedagógico, uma consequência do conceito de escola-endereço é o de que as experiências vivencia-

das fora da escola não são reconhecidas, ou mesmo valorizadas. Não se tem presente, neste caso, que o currículo escolar se concretiza no aluno, independentemente do local onde vivencia suas experiências, tendo a escola o papel de agente do processo educacional.

Outras conclusões extraídas da revisão bibliográfica, realizada neste estudo, sobre as sugestões do artigo 3º da Lei 5692/71 são: a) os documentos produzidos pelos órgãos oficiais e os estudos acadêmicos não tratam das implicações intra e inter-organizacionais, e das consequências pedagógicas das mesmas; b) o número de iniciativas de implantação daquelas sugestões foi diminuto; c) os relatos sobre o funcionamento e as consequências de complexos escolares são insuficientes para a sua avaliação, pois não tratam das questões substantivas como a pedagógica; d) atualmente são pouco utilizadas, não havendo registros recentes de iniciativas de aplicação daquelas sugestões.

Respostas às questões de estudo

O conjunto acima de substantivas considerações permite responder às questões de estudo propostas para a dimensão legal. À primeira questão de estudo, anteriormente enunciada, a resposta é integralmente negativa, isto é, as soluções contidas no artigo 3º da Lei 5692/71 não se constituíram em proposições efetivas, pelas seguintes razões: a) constituem-se em propostas para a solução do problema real da carência de recursos materiais e humanos da rede escolar, formuladas, entretanto, para garantir a implantação de uma exigência da lei, que foi pouco aceita pela sociedade, ou seja, a profissionalização do ensino; b) sua apresentação sob a forma de solução a ser estimulada pelos sistemas

de ensino, não conferiu ao artigo 3º o necessário caráter coagente que se impõe à norma legal; c) constituem-se sugestões cuja adoção contraria um forte costume de fundo cultural que é a da escola isolada e auto-suficiente; d) apesar do discurso favorável das autoridades, não mereceu a adequada atenção nos estudos para sua implementação; e) não foram realizadas experiências em número suficiente, e com resultados satisfatórios, para que as mesmas servissem de paradigma para outras iniciativas. Pelo contrário, as experiências desenvolvidas resultaram em fracasso.

Quanto a segunda questão de estudo, as respostas aos seus itens, igualmente com base nas considerações feitas anteriormente, são:

a) não há na legislação e na literatura relacionada, a conceituação dos processos de entrosagem e intercomplementaridade de maneira ampla ou operacional que facilite aos responsáveis pelos sistemas de ensino e das escolas a compreensão do seu significado, e virtudes como forma de estruturação da rede escolar.

b) não há na legislação, e estudos posteriores, a indicação das situações gerais e específicas nas quais a entrosagem e a intercomplementaridade teriam sua aplicação indicada como uma alternativa de aproveitamento dos recursos educacionais da rede escolar e da comunidade.

c) não há na legislação, nos estudos sobre o tema e nos projetos elaborados, revistos no Capítulo III, qualquer indicação sobre as possibilidades concretas de efetivação das propostas contidas no artigo 3º da Lei 5692/71. Igualmente não se registram advertências sobre os obstáculos e limitações das propostas. Em ambos os casos, essas deficiências decorrem da ausência de estudos organizacionais e pedagógicos sobre o tema específico da integração de escolas entre si e com as demais instituições da sociedade. Como já ficou registrado anteriormente, a

ausência de relatos sobre as experiências realizadas, com a avaliação dos resultados alcançados e causas da desativação dos complexos, é outra razão de não haver indicações seguras sobre obstáculos e possibilidades de efetivação da entrosagem e da inter-complementaridade.

As respostas negativas dadas às questões da dimensão legal do estudo, apontam para a confirmação da hipótese formulada, ou seja, falta às sugestões contidas no artigo 3º da Lei 5692/71, e em especial às contidas na alínea b, aqui estudadas, a necessária clareza e precisão que facilite sua compreensão e consequente adoção pelos sistemas de ensino.

Como decorrência o artigo 3º da Lei 5692/71 é um dispositivo que não se institucionalizou como era pretensão dos seus idealizadores, tornando-se letra morta do ponto de vista legal, pela ineficácia e ineficiência da sua aplicação.

CAPÍTULO V

DESENVOLVIMENTO DO INSTRUMENTO

ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO PRELIMINAR

Quando se fixou o foco deste estudo nas relações interorganizacionais em um complexo escolar, uma das etapas que exigiu maior reflexão e pesquisa foi a escolha do procedimento de coleta de dados sobre o conjunto organizacional.

Dentre as várias formas possíveis de obtenção de informações sobre o complexo escolar, objeto do estudo, optou-se pelo emprego de um questionário com itens estruturados e associados a uma escala de respostas. A opção pelo uso do questionário levou em conta a natureza das informações desejadas, o objetivo de mensuração da extensão em que se realizam os indicadores das relações interorganizacionais e demais vantagens dessa técnica de coleta de dados como: economia de tempo e recursos; obtenção de respostas mais rápidas, seguras e precisas (Selltiz et al, 1981, Marconi e Lakatos, 1985).

Tendo presente os objetivos do estudo, durante a elaboração do questionário, procurou-se observar as normas prescritas para garantir eficácia e validade ao instrumento (Selltiz et al, 1981, vol. 2, p. 25).

A literatura pesquisada sobre estudos organizacionais apresenta poucos casos de utilização de instrumentos de mensura-

ção de construtos organizacionais.

Fases da elaboração

O instrumento de avaliação de relações interorganizacionais (IARI) desenvolvido neste estudo, tem como base o esquema conceitual derivado dos trabalhos de Hall (1982), Van de Ven e Ferry (1980) e Aldrich (1979), sobre as relações interorganizacionais. Esses autores, num esforço para ordenar os resultados de pesquisas empíricas relatadas na literatura organizacional e facilitar a compreensão sobre a estrutura e processos das relações que ocorrem no ambiente organizacional, identificaram as dimensões que compõem as relações interorganizacionais. O conjunto das dimensões apresentadas por eles foi usado neste trabalho como arcabouço de análise das relações mantidas por escolas num complexo escolar.

A elaboração do instrumento compreendeu as três fases abaixo descritas. A primeira fase consistiu na seleção das dimensões apresentadas na literatura citada, que tem aplicação e relevância para o objeto do estudo. As dimensões selecionadas foram: a) fatores situacionais específicos; b) bases da interação; c) fluxo de recursos; d) formas de transação; e) consequências das relações. A estas foi acrescida a dimensão político-ideológica - educacional, que na nossa visão complementa as primeiras ao mesmo tempo que dá ao instrumento especificidade para o estudo do conjunto organizacional em questão.

Estabelecidas as dimensões a serem estudadas, para cada uma foram selecionados os indicadores adequados à caracterização e mensuração das mesmas. Aqui também houve supressão de al

guns indicadores sugeridos na literatura e acréscimo de outros, conforme consta do Quadro I (p. 36). Cada indicador se constitui no construto organizacional objeto de mensuração pelo instrumento. Intermediariamente, para orientar a elaboração dos itens do instrumento, cada indicador mereceu uma conceituação operacional.

Com referencial nos conceitos operacionais, foram formulados os itens correspondentes a cada indicador. Os itens constituem-se numa escala tipo Likert, pela qual se optou tendo em vista a necessidade de avaliar o grau de percepção dos respondentes aos indicadores das relações. Alguns dos indicadores como conscientização, consenso, efetividade percebida, dependem de variáveis atitudinais dos respondentes. Nestes casos, a escala tipo Likert se mostra adequada por permitir medidas que refletem as reações dos respondentes a esses atributos, expressas em graus de percepção (ou julgamento).

A segunda fase consistiu na elaboração da "versão preliminar do instrumento". Esta etapa teve o objetivo de submeter preliminarmente o instrumento a membros das escolas de um "complexo", de maneira a colher informações que indicassem a adequação do mesmo e eventuais falhas de construção.

A aplicação da "versão preliminar" foi feita pelo autor a dois membros de escolas diferentes de um complexo. As dificuldades encontradas foram anotadas e permitiram a reformulação de algumas questões. As mudanças ocorridas se concentraram na correção da linguagem utilizada.

A terceira fase consistiu no procedimento de validação do instrumento. Utilizando o método dos juizes, o instrumento foi submetido à validação de conteúdo e de conceito. Para tanto, foi encaminhado a cada juiz: a) cópia da "versão preliminar do

instrumento"; b) resumo do esquema conceitual que deu origem ao arcabouço de análise das relações interorganizacionais; c) glosário e esclarecimentos sobre os principais conceitos utilizados; d) folha do relatório de julgamento do IARI, contendo os quesitos a serem respondidos.

A partir do julgamento dos juízes, para cada item, e das sugestões adicionais que apresentaram, fêz-se a análise dos mesmos e as alterações consideradas pertinentes, resultando daí a versão experimental do instrumento. Os escores atribuídos pelos juízes foram utilizados para o cálculo do coeficiente de fidelidade dos julgamentos.

Etapas da elaboração

Ao longo das três fases descritas da construção do instrumento seguiu-se um conjunto de etapas estruturadas de modo a garantir ao produto final as características exigidas de um instrumento de pesquisa das relações interorganizacionais. A preocupação permanente foi a de assegurar validade de conteúdo e de conceito, como qualidades fundamentais. Assim, as etapas envolvidas podem ser apresentadas da seguinte forma:

1. Delimitação do problema e objetivo do estudo;
2. Caracterização do complexo escolar dentro das formas de estruturação dos agregados organizacionais;
3. Definição do foco de análise do conjunto organizacional e do esquema conceitual a ser adotado como referencial teórico;
4. Escolha das dimensões do arcabouço que se mostraram relevantes para o caso em estudo, e estabelecimento

de outras dimensões não constantes do arcabouço e que decorrem da natureza e especificidade do complexo escolar;

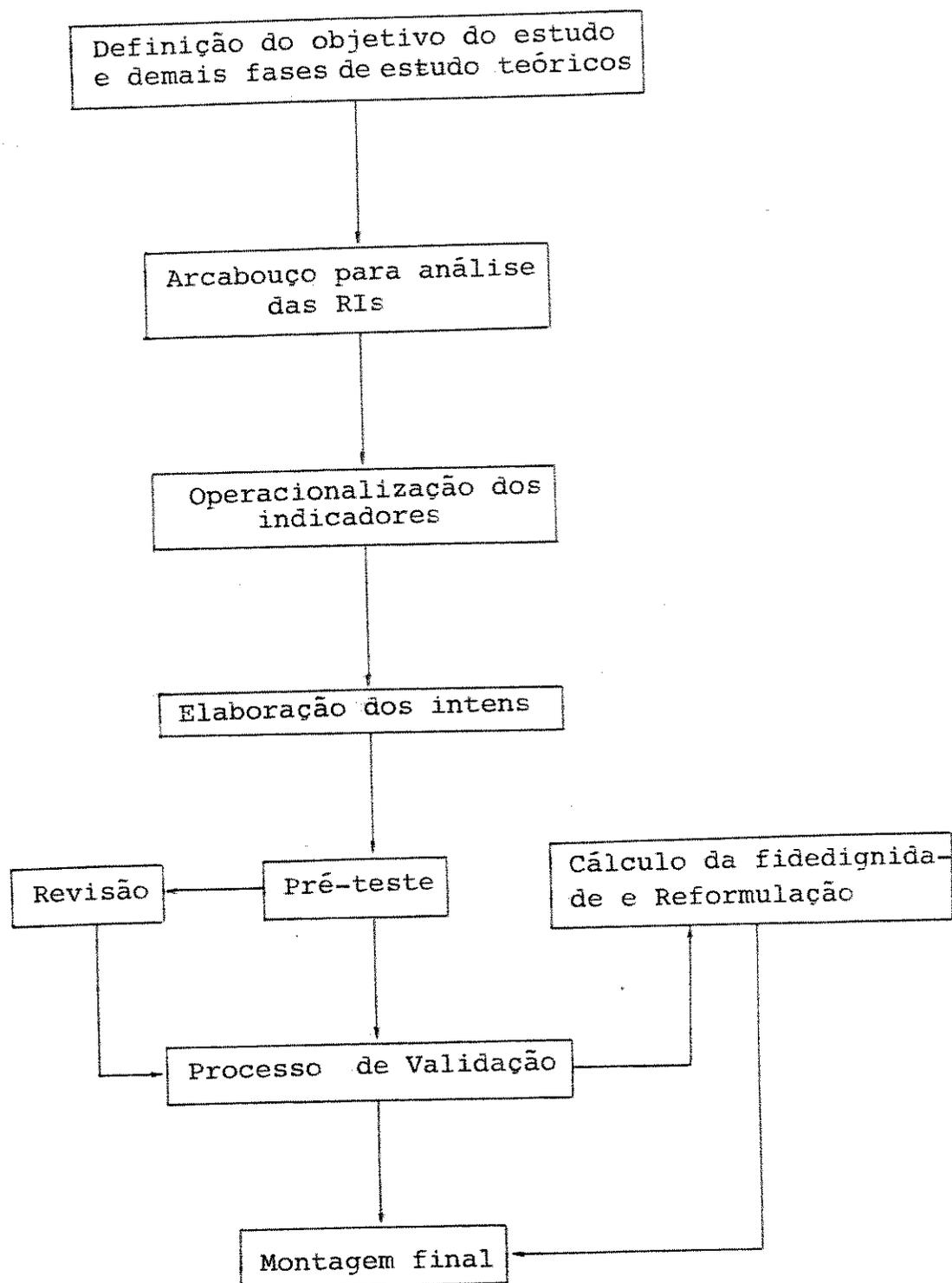
5. Estabelecimento dos indicadores de cada dimensão e respectivas operacionalizações;
6. Escolha da estrutura a ser adotada para os itens e sua construção, incluindo a escala de respostas;
7. Pré-teste do instrumento;
8. Validação do instrumento;
9. Reformulação dos itens face aos resultados do processo da validação;
10. Montagem da forma final do instrumento.

Na prática algumas dessas etapas não foram realizadas na ordem apresentada, nem puderam ser rigorosamente separadas umas das outras, pois se fundiram formando conjuntos mais complexos de tarefas. Uma representação esquemática do processo de desenvolvimento e construção do IARI é apresentado na Figura 3.

A escala tipo Likert

As escalas descritas na literatura são na quase totalidade dirigidas para a mensuração de construtos psicológicos e sociológicos. Este direcionamento representou uma dificuldade na escolha do tipo de escala a ser usada no instrumento em elaboração, pois os conceitos, ou construtos, organizacionais têm diferenças sensíveis com aqueles. Não traduzem atributos de um indivíduo, mas atributos organizacionais cuja mensuração é feita através das percepções e opiniões dos sujeitos que pertencem às organizações.

FIGURA 3 - DESENVOLVIMENTO DO INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS RELAÇÕES INTERORGANIZACIONAIS (IARI)



Outra dificuldade adicional para a escolha da escala foi a natureza multidimensional do instrumento em construção. As escalas utilizadas nas ciências sociais são frequentemente destinadas à mensuração de construtos unidimensionais, sendo na sua maioria ordinais e não intervalares (Selltitz et al, 1981, vol. 2, p. 11). A possibilidade de ajustar a escala a ser usada a todas as dimensões do tema em estudo foi encarada como condição necessária para se ter um instrumento de mensuração uniforme. Os escores de cada item do instrumento quando somados deverão conduzir a escores parciais relativos a cada dimensão e estes a um escore total do instrumento que será tomado como índice do grau de institucionalização da relação interorganizacional.

A adoção de uma escala para as respostas visou permitir uma análise o mais quantitativa possível para o caso em estudo. A natureza do objeto da análise, as relações interorganizacionais, admite uma certa quantificação quanto ao grau com que se completa. A escala ordinal adotada pressupõe um "continuum" entre a inexistência do atributo organizacional e sua plena consecução.

Fixado, também, que os dados seriam obtidos através da opinião de membros das organizações, várias escalas foram pesquisadas, recaindo a escolha numa escala tipo Likert onde os respondentes podem expressar, segundo suas percepções, a extensão com que os atributos do construto organizacional se realizam.

A escala tipo Likert é a mais frequentemente usada dentre as escalas somatórias. Originalmente criada por Rensis Likert em 1932 para o estudo de atitudes sociais, teve seu uso estendido a outros campos das ciências sociais.

Na escala Likert as respostas dos sujeitos são dadas em termos de vários graus de acordo ou desacordo, por exemplo:

1) aprovo inteiramente; 2) aprovo; 3) indeciso; 4) desaprovo; 5) desaprovo inteiramente (Kerlinger, 1973, p. 496; Selltiz et al, 1981, vol. 2, p. 62; Marconi e Lakatos, 1986, p. 94).

Neste estudo esse tipo de escala foi usada com quatro graus de extensão, correspondendo os algarismos 1, 2, 3 e 4 respectivamente a: "nenhuma extensão na realização do construto organizacional"; "pouca extensão"; "bastante extensão"; "muita extensão". Como se pode notar, não há grau intermediário, evitando-se a tendência de escolha de posições centrais constatada em vários outros instrumentos. Acrescentou-se à escala o grau zero como alternativa para o caso em que o respondente não tenha elementos para avaliar a questão. Este procedimento pretendeu evitar que nesse caso o respondente indique o grau "nenhuma extensão", que corresponde a uma situação na qual ele avalia como nula a extensão do construto organizacional, demonstrando assim ser detentor de informações para proceder a um julgamento.

A fixação dos graus da escala e sua ordenação apresentou dificuldades decorrentes do significado semântico e linguístico dos vocábulos utilizados para expressar os vários graus. Na linguagem corrente alguns vocábulos são utilizados como sinônimo apesar de serem etimologicamente distintos. O entendimento adotado para cada um dos graus é o seu significado extraído do Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, como segue:

Extensão - pode assumir o significado de dimensão, tamanho, duração, importância, alcance. Portanto, a escala terá unidade variável em função da grandeza a que corresponder o atributo sob avaliação.

Nenhuma extensão - extensão nula, segundo a percepção do respondente inexistente o atributo apresentado para sua avaliação.

Pouca extensão - extensão escassa, aquela onde o atributo está presente com extensão reduzida e insuficiente para surtir algum efeito esperado, ou significativo.

Bastante extensão - extensão suficiente, aquela onde o atributo está presente em quantidade suficiente, e que basta, ou satisfaz, para provocar os efeitos dele desejados.

Muita extensão - extensão de grande intensidade, aquela onde o atributo se apresenta com extensão plena ou em abundância, ou seja, onde sua extensão excede ao suficiente para que seus efeitos sejam considerados apropriados.

As eventuais dificuldades decorrentes da falta de definição semântica entre os vocábulos utilizados para expressar os graus da escala, podem ser, em parte, atenuadas pela associação de algarismos a cada um deles, como ocorre na escala tipo Likert. A escala numérica ordinal reforça a existência de uma graduação entre os conceitos, facilitando, assim, ao respondente, a percepção das diferenças entre eles, mesmo que não a intervalos fixos e perfeitamente definidos.

É exatamente essa característica ordinal da escala tipo Likert que permite sejam somados os escores de cada item do instrumento para se obter resultados totais de avaliação do objeto do estudo, segundo as percepções dos respondentes.

Uma questão que merece atenção na escala adotada é o significado do escore total. Se um escore alto significa uma situação favorável ao bom funcionamento das relações interorganizacionais, não é suficiente para se concluir por um bom funcionamento em todas as dimensões em que foi desdobrada a relação. Diferentes combinações de respostas podem conduzir ao mesmo escore total. Para uma melhor análise e compreensão sobre o funcionamento das relações interorganizacionais é necessário que se leve em

consideração os escores correspondentes a cada dimensão e se proceda a uma análise de itens. Esta aparente desvantagem da escala só terá importância se de fato sua aplicação empírica conduzir as diferentes combinações de respostas ao mesmo escore total.

A escala elaborada para o instrumento, difere da escala Likert original por não apresentar graus relativos a concordância e discordância. Os atributos em estudo variam no "continuum" nenhuma extensão - muita extensão.

Limitações da escala

Uma limitação da escala utilizada no instrumento foi a impossibilidade de mantê-la consistente para todos os itens, isto é, mesmo mantendo sua estrutura de escala ordinal, com os mesmos graus, os termos utilizados para designar cada grau foram ajustados ao conteúdo específico e à estrutura da questão.

A matriz da escala tipo Likert elaborada para ser aplicada em todos os itens, tem uma extensão de quatro graus, já anteriormente descritos, como pode ser visto abaixo:

Nenhuma extensão	Pouca/ou pequena extensão	Bastante extensão	Muita extensão
1	2	3	4

A partir dessa matriz outras formas consideradas equivalentes aparecem no instrumento. (ver itens 3, 11, 13, etc., da versão final do instrumento, Anexo IV)

Houve também a necessidade de introduzir algumas questões-filtro com alternativas de resposta de natureza categórica

ou nominal para melhor orientar os respondentes e a própria análise das respostas. Nestas questões o respondente é solicitado a dar respostas afirmativas ou negativas (sim/não). Dependendo da resposta, o respondente é orientado a prosseguir, ou a saltar para um item referente a outro indicador. Aparentemente indesejáveis por quebrar o esquema geral do instrumento, essas questões-filtro se impuseram pelas vantagens de simplificação na elaboração dos itens e porque permitirão uma interpretação mais adequada das respostas.

Alguns itens do instrumento na sua versão final têm estrutura ou escala diferentes da matriz adotada. Os itens 51, 71, 73, por exemplo, têm a escala invertida. Nestes casos o grau 1 representa maior institucionalização do indicador enquanto o grau 4 representa baixa institucionalização. Nos itens 54 e 62, as alternativas para resposta não estão em forma escalar. Estas diferenças decorreram da necessidade de obter informações de natureza categórica consideradas importantes para a compreensão das relações interorganizacionais.

A versão preliminar do instrumento

O instrumento resultante do processo anteriormente descrito mereceu uma montagem visando as etapas seguintes de pré-testagem e validação. Um exemplar dessa versão preliminar é apresentada no Anexo I.

A montagem da versão preliminar, em forma de quadro, contém colunas para: a) dimensões; b) indicadores; c) conceitos; d) itens. A disposição desses elementos é tal que a cada dimensão estão associados os respectivos indicadores e seus conceitos

operacionais. A coluna dos itens associa aos elementos anteriores as questões deles decorrentes e que visam sua avaliação. Esta última coluna, contendo os itens, foi o instrumento submetido ao processo de validação.

Dessa forma, a versão preliminar é um quadro sinóptico descritivo de todo o referencial teórico e que inclui o instrumento propriamente dito. Essa apresentação facilita uma visão global do processo de elaboração e da articulação dos itens com seus elementos geradores.

A versão preliminar continha 92 itens referentes aos 22 indicadores. Estes por sua vez correspondiam à operacionalização das 6 dimensões selecionadas. O número de itens relativos a cada indicador foi determinado pela natureza deste e pela necessidade de cobrir todos os aspectos julgados relevantes para o estudo. O Quadro IV, a seguir, apresenta as dimensões, os indicadores e o número de itens relativos a cada um deles.

Pré-teste

Após sua elaboração, e antecedendo ao processo de validação por especialistas, a versão preliminar do instrumento foi submetida a uma pré-testagem com o objetivo de identificar as possíveis falhas na sua construção.

Para essa etapa foi solicitada a colaboração de dois membros do grupo definido como possível amostra de respondentes, pertencentes a duas escolas diferentes de um complexo escolar. A esses elementos foi entregue um exemplar da versão preliminar do instrumento, acompanhado de instruções impressas sobre o mesmo e seu preenchimento. Complementarmente foi feita uma explanação so

bre os objetivos do instrumento e da etapa de pré-testagem, com recomendação expressa para destacarem todas as dificuldades encontradas na leitura e resposta do questionário.

Ambos os respondentes devolveram a versão preliminar do instrumento com seu preenchimento completo. Um deles não fez qualquer observação nem registrou dificuldades, confirmando verbalmente não ter encontrado obstáculos para responder às questões. O outro acrescentou a algumas respostas comentários pessoais sobre o funcionamento atual da relação entre as escolas. Estes comentários, entretanto, não foram relevantes para o objetivo do pré-teste.

As dificuldades apresentadas pelo segundo respondente diziam respeito: a) à identificação dos mediadores das relações (conceito 1.1.2) e; b) identificação do "pessoal" com mesma habilidade profissional (conceito 1.3.2). Em relação à escala, teve dificuldade e arguiu sobre a amplitude dos graus "muita extensão" e "grande extensão".

Esse resultado do pré-teste serviu para mostrar que não havia grandes deficiências na elaboração da versão preliminar, sobretudo no que diz respeito à linguagem usada e ao conteúdo, que pudessem invalidar o instrumento para aqueles a quem se destina.

Validação

Como foi exposto no capítulo sobre a metodologia, optou-se pela elaboração de um instrumento de análise das relações interorganizacionais, desenvolvido especificamente para o estudo de um complexo escolar. O instrumento, construído conforme descrição anterior, para sua aplicação futura necessitou ser

QUADRO IV - DIMENSÕES, INDICADORES E Nº DE ITENS DA
VERSÃO PRELIMINAR DO IARI

DIMENSÕES	INDICADORES	Nº DE ITENS
1. Fatores situacionais específicos	1.1- Conscientização	5
	1.2- Consumo	5
	1.3- Similaridade de domínio	7
	1.4- Proximidade geográfica	2
	1.5- Tamanho (5)	3 (22)
2. Bases da Interação	2.1- Grau de formalização da R.I. (1)	4 (4)
3. Fluxo de recursos	3.1- Interdependência de recursos	4
	3.2- Intensidade (2)	14 (18)
4. Formas de transação	4.1- Padronização	2
	4.2- Importância	1
	4.3- Freqüência	1
	4.4- Reciprocidade	3
	4.5- Poder	3
	4.6- Cooperação	3
	4.7- Conflito e Resolução do conflito	5
	4.8- Coordenação	4
	4.9- Comunicações (9)	7 (29)
5. Conseqüências das relações	5.1- Eficiência percebida (1)	4 (4)
6. Político-Ideológico-Educacional	6.1- Princípios	3
	6.2- Doutrina	2
	6.3- Metas e Objetivos	4
	6.4- Didático-Pedagógico (4)	6 (15)
6 dimensões	22 indicadores	92 itens

submetido a um julgamento da sua validade e fidedignidade.

A adoção dos parâmetros do referencial teórico não é suficiente para assegurar ao instrumento a capacidade de coletar as informações desejadas, ou pretendidas. Há, portanto, que se submeter o instrumento a um procedimento com rigor científico que revele sua adequação ao fim a que se destina.

O procedimento de validação objetiva avaliar duas qualidades importantes do instrumento. A maneira como o instrumento reflete o referencial teórico e os construtos dele decorrentes, e a capacidade do instrumento de coletar os dados relevantes para a avaliação dos construtos. Essas qualidades são respectivamente a validade de conteúdo e a validade de conceito (ou construto).

A validação de instrumentos de pesquisa não tem sido utilizada com a freqüência necessária para dar aos resultados da sua aplicação a garantia de confiabilidade e exatidão requeridos nos estudos científicos. O uso de instrumentos não validados contribui para falsear as conclusões e inferências que se pretende com os dados coletados.

A construção de um instrumento de pesquisa implica na exata identificação dos objetivos pretendidos e clara definição das condições concretas em que será aplicado. Essas duas condições são cruciais para o estabelecimento da validade do instrumento, posto que esta se altera quando o instrumento é utilizado num contexto diferente daquele para o qual foi planejado. Assim sendo, a validade de um instrumento está associada ao uso que dele se pretende fazer (Vianna, 1987).

A validade de um instrumento de pesquisa diz respeito à sua eficácia e eficiência na consecução dos objetivos estabelecidos. No caso do nosso estudo o que se pretende é que através do instrumento se obtenha informações que permitam conhecer a es

trutura e os processos das relações mantidas entre duas escolas que intercomplementam suas ações educacionais.

De posse desse objetivo e do arcabouço para a análise das relações interorganizacionais, adotado como referencial teórico, o instrumento desenvolvido apresenta validade se como resultado da sua aplicação fornecer dados que permitam identificar os componentes da relação interorganizacional estudada, segundo a perspectiva do referencial adotado.

O processo de validação do instrumento deverá acusar sua adequação aos objetivos pretendidos e sua capacidade de fornecer evidências que permitam conclusões coerentes com a teoria subjacente à sua construção.

Um outro objetivo do processo de validação de um instrumento de pesquisa é o aperfeiçoamento do mesmo, tornando-o objeto, sensível e exato. Neste caso se está trabalhando com a validade de conceito, ou construto.

Procedimento de validação

A validação do instrumento seguiu um procedimento sugerido na literatura especializada (Kerlinger, 1973 e 1979; Selltitz, 1981; Gressler, 1983; Marconi e Lakatos, 1985) que consiste no julgamento do instrumento por um júri de especialistas.

Para compor o júri foram convidados sete juizes dentre profissionais cuja formação e experiência foram considerados os mais adequados dentre um grupo previamente relacionado. O critério de escolha dos juizes foi o de assegurar a presença no júri de especialistas que pudessem garantir um julgamento sob várias perspectivas diferentes. Assim, como constataremos a seguir, na descrição das características dos juizes, fizeram parte do júri

especialistas em educação, em metodologia de pesquisa, em administração geral, em administração educacional e em teoria organizacional.

Os sete juizes, designados por A,B,C,D,E,F e G, têm o seguinte perfil:

JUIZ A - Graduado em Psicologia, Mestre e Doutor em Psicologia, professor universitário, ministra cursos de pós-graduação de Metodologia da Pesquisa e de Aprendizagem Humana. Desenvolve pesquisas, ocupa cargos de administração acadêmica e tem experiência de assessoria a agências de pesquisa, escolas, empresas e órgãos oficiais.

JUIZ B - Mestre em Educação. Desenvolve pesquisas na área de medidas educacionais especialmente sobre acesso à Universidade. É autor de livros sobre testes educacionais e avaliação.

JUIZ C - Graduado em Economia e em Administração, Mestre e Doutor em Administração, professor Universitário, ministra cursos de pós-graduação na área de Administração Geral. Desenvolve trabalhos de pesquisa em administração pública envolvendo relações interorganizacionais. Presta consultoria em administração de empresas públicas e privadas.

JUIZ D - Graduado em Psicologia, Doutor em Psicologia

Organizacional, é professor universitário, ministrando cursos nas áreas de Teoria Organizacional e Psicologia Social. Desenvolve pesquisas nas áreas de mudança organizacional e relações interorganizacionais. Presta consultoria organizacional.

JUIZ E - Graduado em Língua Inglesa, Mestre e Doutor em Administração Educacional, é professor universitário, ministrando cursos de pós-graduação na área de Administração e Supervisão Educacional. Desenvolve pesquisas sobre clima organizacional, e descentralização administrativa do ensino de 1º grau. Tem experiência de administração acadêmica e administração escolar.

JUIZ F - Graduada em Pedagogia, Doutora em Administração Educacional, é professora universitária ministrando cursos de pós-graduação, especialização, extensão e graduação. Desenvolve atividade de pesquisa nas áreas de administração descentralizada e integração curricular. Tem experiência em cargos de administração acadêmica. É autora de livro sobre administração educacional.

JUIZ G - Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação, professora universitária, ministra cursos de pós-graduação nas áreas de Supervisão e Currículos e Metodologia de Ensino. De-

envolve pesquisa educacional, tem experiência em funções de Coordenação, Direção e Inspeção de Ensino. É autora de livro sobre administração escolar.

Validação de conteúdo

A validação de conteúdo é dirigida à substância ou ao conteúdo do que está sendo medido. Está estreitamente relacionada à questão: "Você está medindo o que pensa que está medindo" (Kerlinger, 1979, p. 157).

Um instrumento é considerado como tendo validade de conteúdo quando constitui uma amostra representativa do universo conceitual no qual se apoia sua construção.

"A validade de conteúdo não é determinada estatisticamente, não é expressa por um coeficiente de correlação, mas sim resulta do julgamento de diferentes examinadores, que analisam a representatividade dos itens em relação às áreas de conteúdo e à relevância dos objetivos a medir" (Vianna, 1973, p. 173).

A fim de proceder ao julgamento a que se refere Vianna, Gressler (1983, p. 90) sugere *"que o teste seja examinado sistematicamente por um grupo de juizes, os quais indicarão se o mesmo representa ou não suficientemente bem o universo do qual as questões são retiradas"*.

Marconi e Lakatos (1985), distinguem dois tipos de juizes: a) aqueles selecionados dentro do universo em que se vai aplicar o instrumento; e b) especialistas no assunto. Como já foi dito anteriormente, usamos para o processo de validação um júri de especialistas, ao qual foi encaminhado o seguinte quesito:

"Os itens do questionário refletem o arcabouço desenvolvido para a análise das relações interorganizacionais (RI) que fundamentou a sua elaboração?"

Os juizes responderam, conforme consta no Quadro V, se cada item refletia, refletia em parte, ou não refletia o arcabouço usado como referencial para a elaboração do instrumento.

Validação de conceito

A validade de conceito ou construto de um instrumento da resposta à interrogação "o instrumento, na sua globalidade, mede o atributo definido teoricamente por seu construtor?" (Vianna, 1987). A validade de conceito, portanto, "é uma avaliação do quanto o instrumento mede o construto teórico que o investigador deseja medir". (Salltiz et al, 1981, vol. 2, p. 7).

Um instrumento é considerado como tendo validade de conceito quando seus itens permitem a obtenção de dados pertinentes e relevantes ao construto em questão. Quando se investiga a validade de conceito de uma medida o interesse está na propriedade de que o instrumento mede e na sua adequação para realizar aquela medida com exatidão e precisão.

Para proceder à validação de conceito, aos juizes foi apresentado o seguinte quesito:

"Os itens do instrumento permitem avaliar atributos das relações interorganizacionais (RI) pertinentes aos indicadores correspondentes?"

Os juizes responderam, conforme consta no Quadro V, se cada item permite avaliar, permite avaliar parcialmente ou não permite avaliar os atributos dos indicadores das relações interorganizacionais.

QUADRO Nº V - SINOPSE DOS RELATÓRIOS DOS JUIZES

CRITÉRIO	VALIDADE DE CONTEÚDO														VALIDADE DE CONCEITO																																		
	OS ITENS DO QUESTIONÁRIO REFLETEM O ARCABOÇO DESENVOLVIDO PARA ANÁLISE DAS RELAÇÕES INTERORGANIZACIONAIS (R. 1s)														OS ITENS DO INSTRUMENTO PERMITEM AVALIAR ATRIBUÍDOS DAS RELAÇÕES INTERORGANIZACIONAIS (R.1s), PERTINENTES AOS INDICADORES CORRESPONDENTE?																																		
	REFLETE							REFLETE EMPARTE							NÃO REFLETE							PERMITE AVALIAR							PERMITE AVALIAR PARCIALMENTE							NÃO PERMITE AVALIAR													
AVALIAÇÃO	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G							
Item	Juizes																																																
1		X	X	X	X	X	X																																										
2		X	X	X	X	X	X																																										
3		X	X	X	X	X	X																																										
4		X	X	X	X	X	X																																										
5		X	-	X	X	X	X																																										
6		X	X	X	X	X	X																																										
7		X	X	X	X	X	X																																										
8		X	X	X	X	X	X																																										
9		X	X	X	X	X	X																																										
10		X	X	X	X	X	X																																										
11		X	X	X	X	X	X																																										
12		X	X	X	X	X	X																																										
13		X	X	X	X	X	X																																										
14		X	X	X	X	X	X																																										
15		X	X	X	X	X	X																																										
16		X	X	X	X	X	X																																										
17		X	X	X	X	X	X																																										
18		X	X	X	X	X	X																																										
19		X	X	X	X	X	X																																										
20		X	X	X	X	X	X																																										
21		X	X	X	X	X	X																																										
22		X	X	X	X	X	X																																										
23		X	X	X	X	X	X																																										
24		X	X	X	X	X	X																																										
25		X	X	X	X	X	X																																										
26		X	X	X	X	X	X																																										
27		X	X	X	X	X	X																																										
28		X	X	X	X	X	X																																										
29		X	X	X	X	X	X																																										
30		X	X	X	X	X	X																																										
31		X	X	X	X	X	X																																										

QUADRO Nº V - SINOPSE DOS RELATÓRIOS DOS JUÍZES

CRITÉRIO	VALIDADE DE CONTEÚDO														VALIDADE DE CONCEITO																																		
	OS ITENS DO QUESTIONÁRIO REFLETEM O ARCABUÇO DESENVOLVIDO PARA ANÁLISE DAS RELAÇÕES INTERORGANIZACIONAIS (R. Is)														OS ITENS DO INSTRUMENTO PERMITEM AVALIAR ATRIBUÍDOS DAS RELAÇÕES INTERORGANIZACIONAIS (RIs), PERTINENTES AOS INDICADORES CORRESPONDENTE?																																		
	REFLETE							REFLETE EM PARTE							NÃO REFLETE							PERMITE AVALIAR							PERMITE PARCIALMENTE							NÃO PERMITE AVALIAR													
AVALIAÇÃO	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G							
Item Juizes																																																	
32	x	x	x	x	x	x	x																																										
33	x	x	x	x	x	x	x																																										
34	x	x	x	x	x	x	x																																										
35	x	x	x	x	x	x	x																																										
36	x	x	x	x	x	x	x																																										
37	x	x	x	x	x	x	x																																										
38	x	x	x	x	x	x	x																																										
39	x	x	x	x	x	x	x																																										
40	x	x	x	x	x	x	x																																										
41	x	x	x	x	x	x	x																																										
42	x	x	x	x	x	x	x																																										
43	x	x	x	x	x	x	x																																										
44	x	x	x	x	x	x	x																																										
45	x	x	x	x	x	x	x																																										
46	x	x	x	x	x	x	x																																										
47	x	x	x	x	x	x	x																																										
48	x	x	x	x	x	x	x																																										
49	x	x	x	x	x	x	x																																										
50	x	x	x	x	x	x	x																																										
51	x	x	x	x	x	x	x																																										
52	x	x	x	x	x	x	x																																										
53	x	x	x	x	x	x	x																																										
54	x	x	x	x	x	x	x																																										
55	x	x	x	x	x	x	x																																										
56	x	x	x	x	x	x	x																																										
57	x	x	x	x	x	x	x																																										
58	x	x	x	x	x	x	x																																										
59	x	x	x	x	x	x	x																																										
60	x	x	x	x	x	x	x																																										
61	x	x	x	x	x	x	x																																										
62	x	x	x	x	x	x	x																																										

QUADRO Nº V - SINOPSE DOS RELATORIOS DOS JUIZES

CRITÉRIO	VALIDADE DE CONTEÚDO														VALIDADE DE CONCEITO																																						
	OS ITENS DO QUESTIONÁRIO REFLETEM O ARCABOÇO DESENVOLVIDO PARA ANÁLISE DAS RELAÇÕES INTERORGANIZACIONAIS (R)														OS ITENS DO INSTRUMENTO PERMITEM AVALIAR ATRIBUTOS DAS RELAÇÕES INTERORGANIZACIONAIS (R15), PERTINENTES AOS INDICADORES CORRESPONDENTE?																																						
AVALIAÇÃO	REFLETE							REFLETE EM PARTE							NÃO REFLETE							PERMITE AVALIAR							PERMITE PARCIALMENTE							NÃO PERMITE AVALIAR																	
	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G											
Item Juizes	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
63	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
64	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
65	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
66	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
67	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
68	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
69	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
70	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
71	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
72	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
73	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
74	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
75	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
76	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
77	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
78	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
79	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
80	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
81	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
82	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
83	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
84	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
85	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
86	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
87	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
88	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
89	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
90	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
91	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
92	X	X	X	X	X	X	X																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														

FIDEDIGNIDADE DO JULGAMENTO DOS JUÍZES

A questão da fidedignidade

Para Kerlinger (1973, 1979), fidedignidade significa estabilidade, predizibilidade, confiabilidade, consistência. Quando se trata de uma medida, a fidedignidade é sinônimo de reprodutibilidade dos valores obtidos na sua determinação. Está associada ao erro cometido na medição. Quanto menor o erro cometido na determinação de uma medida maior a fidedignidade da mesma.

Quando a medida é de atributos, capacidades ou realizações humanas, que não permitem mensuração exata, lança-se mão de um grande número de medidas para se adotar a média como estimativa do "valor verdadeiro". A alta reprodutibilidade dos valores medidos, seja por dois experimentadores ou pelo mesmo experimentador em ocasiões diferentes, indica uma grande fidedignidade da medida. Pode-se, no caso, fazer referência à fidedignidade ou habilidade do experimentador e à fidedignidade do instrumento usado para a medição. Neste estudo, se está interessado na associação das duas qualidades como se verá adiante.

Um instrumento fidedigno é aquele que apresenta resultados estáveis e consistentes quando aplicados várias vezes a um mesmo grupo. Caso contrário, a falta de consistência leva a resultados não confiáveis. Vianna (1973) apresenta uma definição operacional, segundo a qual fidedignidade de um instrumento é o coeficiente de correlação entre dois conjuntos de escores obtidos com sua aplicação.

Os índices calculados a partir dos escores de dois conjuntos de medidas que reflitam a similaridade de dois conjuntos são chamados de coeficientes de fidedignidade. Variam de zero a

1,0, sendo que zero indica muito baixo, ou nenhuma fidedignidade, e 1,0 indica fidedignidade perfeita, ou ausência de erro (Kerlinger, 1979).

O erro que afeta a confiabilidade de um instrumento é o do tipo acidental, ou randômico, cometido na sua aplicação. Os erros sistemáticos que também podem ser cometidos numa medição, afetam a validade do instrumento (Gressler, 1983). Em outras palavras, a confiabilidade está associada a precisão da medida, enquanto a validade está associada a exatidão.

Como precisão e exatidão são qualidades distintas de um instrumento de medida, a fidedignidade e a validade dos dados coletados com o instrumento estão associadas entre si. Para Viana (1973), a fidedignidade é apenas um aspecto da validade, sendo condição necessária, mas não suficiente, para assegurar validade a um instrumento.

Analisando essa questão da associação entre fidedignidade e validade Selltiz et al (1981) chamam a atenção para o fato de que "os coeficientes de fidedignidade e de validade situam-se num mesmo 'continuum'... num extremo do 'continuum' estão as correlações entre métodos idênticos de mensuração... no outro extremo do 'continuum' estão as correlações entre métodos muito diferentes de mensuração da mesma variável" (vol. 2, p.6). Concluem aqueles autores que correlações entre métodos idênticos ou semelhantes indicam a fidedignidade, enquanto cálculos de correlações entre métodos diferentes denotam a validade.

Teste de fidedignidade dos juízes

A composição qualitativa e quantitativa do júri encarregado do julgamento do IARI, visando assegurar fidedignidade ao

juízo foi uma questão complexa que exigiu reflexão para seu equacionamento.

Sabe-se que um determinado examinador pode proceder a avaliações diferentes de um instrumento, em momentos diferentes. Isto é, a fidedignidade da avaliação feita por um juiz pode se alterar em decorrência de mudanças pessoais. Portanto, não há garantia de fidedignidade no julgamento de um só juiz, mesmo com o estabelecimento de critérios objetivos.

O julgamento feito por mais de um juiz não é suficiente para garantir fidedignidade ao instrumento posto que é comum a utilização de critérios distintos no julgamento individual de cada um deles.

Moraes (1987), ao tratar da fidedignidade das médias de provas dissertativas, com base em pesquisas de Vianna, afirma que *"a correção por um só examinador tem baixo índice de fidedignidade, ... a fidedignidade da média de uma prova avaliada por dois ou três examinadores ainda não é satisfatória, só sendo a média de quatro"* (p. 80).

Não se encontrou na literatura consultada para elaboração deste estudo, referências ao número mínimo de juízes que garanta fidedignidade ao julgamento no processo de validação de um instrumento. Assim, ao definir a composição do júri com sete especialistas em áreas afins ao tema do estudo, como educação, administração geral, administração educacional, e em área como metodologia de pesquisa e medidas educacionais, acreditou-se ter um júri qualitativa e quantitativamente capaz de assegurar fidedignidade ao julgamento.

Sanches (1972) utilizou o coeficiente de Scott para estudar a fidedignidade da taxonomia dos objetivos educacionais, no domínio cognitivo, a partir das classificações dos itens de uma prova em uma das classes gerais de objetivos educacionais propo-

tos por Bloom. A classificação foi efetuada independentemente por dois especialistas em Testes e Medidas em Educação.

A hipótese definida pela autora foi a de que "a concordância entre os dois conjuntos de classificações efetuadas independentemente pelos avaliadores é estatisticamente significativa". Ou seja, a eventual concordância nos resultados dos dois avaliadores seria tributada à fidedignidade da taxonomia.

Para avaliar a consistência dos resultados, a autora utilizou dois procedimentos estatísticos: a estatística C (coeficiente de Contingência) e o coeficiente de Fidedignidade de Scott, ambos adequados para dados não-paramétricos.

Os resultados foram considerados satisfatórios, 0,73 para o coeficiente de Scott e 0,75 para o coeficiente de Contingência, para expressar consistência nas classificações dos dois juízes interpretada como consequência da fidedignidade da Taxonomia e não de uma concordância casual.

Franco (1977), usou o coeficiente de concordância de Scott para testar a fidedignidade de um instrumento desenvolvido para avaliar habilidades instrucionais de professores. Os cálculos feitos com base nos registros simultâneos de dois observadores do comportamento em questão, comprovaram a aplicabilidade e adequação do coeficiente de Scott para aquele fim.

Ober et al (1971) apresentam o coeficiente de Scott como um índice simples e rápido para expressar a fidedignidade, ou consistência, intra e inter-observador na categorização de comportamentos observados.

A fórmula de Scott é:

$$\text{Fidedignidade} = r = \frac{P_o - P_e}{1,00 - P_e} \quad (1)$$

onde, P_o representa a concordância entre dois examinadores e P_e

representa a concordância entre dois examinadores que ocorre por simples acaso.

O cálculo do P_o é feito a partir dos escores dos julgamentos de dois observadores. A partir das coleções de categorias atribuídas no julgamento, calculam-se as porcentagens respectivas a cada uma delas. A seguir calcula-se a diferença de porcentagem entre cada examinador, ou seja, o número de pontos percentuais com que os dois examinadores diferem em cada categoria. A soma dessas diferenças representa o total de discordância entre os dois examinadores e é usada para calcular P_o , ou seja, a concordância entre os examinadores. Assim, $P_o = 1,00 - \text{discordância}$.

O valor de P_e depende do número de categorias possíveis de serem atribuídas pelos examinadores já que determinarão a probabilidade de concordâncias por acaso.

O coeficiente de Scott é uma comparação da concordância observada entre avaliadores, que não resulta de acaso, e a maior concordância possível que não resulta de acaso. Portanto:

$$r = \frac{\text{Concordância total entre examinadores} - \text{concordância por acaso}}{\text{maior concordância possível} - \text{concordância por acaso}}$$

O coeficiente da contingência C é uma medida de correlação entre dois conjuntos de atributos, quando se dispõem apenas de informações categóricas sobre os mesmos. A sua utilização não é limitada por suposições restritivas, não sendo nem mesmo exigido que as categorias de dados estejam ordenadas de algum modo particular (Siegel, 1956).

Apesar da facilidade de cálculo e da larga aplicabilidade, há algumas limitações ao uso do coeficiente de contingência, decorrente da sua própria natureza não paramétrica, e da baixa exigência que faz dos dados que utiliza. Não possui também

grande poder para indicar significância de associação na população, a partir da correlação da amostra. (Siegel, 1956).

Siegel (p. 226) apresenta os passos para o procedimento de cálculo do coeficiente de contingência C, que se mostram de extrema simplicidade, a partir de uma tabela de contingência. A expressão matemática do coeficiente de contingência é:

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{N + \chi^2}} \quad (2)$$

onde χ^2 é o qui-quadrado obtido com os dados da amostra, e N é o número de casos da amostra.

Tendo em vista as características não paramétricas das categorias utilizadas pelos juízes no julgamento da validade do instrumento desenvolvido neste estudo, pretendia-se usar os coeficientes de concordância de Scott e de contingência C como testes da fidedignidade dos julgamentos dos juízes. Entretanto, somente foi calculado o coeficiente de Scott, já que por uma razão que serão explicadas adiante não se calculou o coeficiente de contingência C.

O coeficiente de concordância de Scott, foi calculado para cada par de juízes resultante de todas as combinações possíveis entre os sete membros do júri de especialistas. Para os vinte e um pares resultantes, calculou-se os coeficientes para os escores relativos às duas modalidades de validade em julgamento.

As coleções de categorias atribuídas pelos juizes, para todos itens do instrumento, constituem amostras independentes de dados não experimentais em escala ordinal. Os procedimentos de cálculo e os resultados são apresentados na seção seguinte.

Cálculo dos coeficientes de fidedignidade

Os coeficientes de concordância de Scott foram calculados para os escores dos julgamentos dos juízes (QUADRO V) através da equação 1 apresentada na seção precedente. Como etapa preparatória para os cálculos, os dados foram organizados como aparecem nas Tabelas I e II, que apresentam as frequências e porcentagens dos escores de todos os juizes, respectivamente para validade de conteúdo e de conceito.

Para o cálculo do coeficiente de Scott, além das concordâncias observadas entre os juízes, extraídas das Tabelas I e II, houve a necessidade de estimar o valor do termo relativo à concordância esperada (P_e), que como se viu na equação (1) corrige a primeira da sua parcela de concordância devida exclusivamente ao acaso.

No caso do presente estudo, em que para cada item os juízes tinham três categorias para escolha no julgamento, a probabilidade de haver concordância por puro acaso, em um item, era de 0,33, ou seja, das nove combinações possíveis com as três categorias sendo usadas pelo dois juizes, somente três combinações representariam concordância, isto é: $p = \frac{3}{9} = \frac{1}{3} = 0,33$.

Tendo em vista que o coeficiente foi calculado para a concordância total havida no julgamento dos noventa e dois itens do instrumento, a concordância esperada para o instrumento será a probabilidade combinada de todos os itens, considerados como eventos independentes. Neste caso, segundo Glass e Stanley (1970, p. 202): "A probabilidade de que A, que tem probabilidade $P(A)$ de ocorrência em um ensaio, ocorra n vezes em n ensaios independentes é $P(A).P(A)...P(A) = P(A)^n$ ".

Calculada a probabilidade de concordância ao acaso,

TABELA I - FREQUÊNCIA E PORCENTAGEM DOS JULGAMENTOS DOS JUIZES, PARA VALIDADE DE CONTEÚDO

JULGAMENTO	JUIZ	A		B		C		D		E		F		G	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
REFLETE		85	92,4	82	90,1	90	97,8	92	100	65	71,4	67	72,8	79	85,9
REFLETE EM PARTE		7	7,6	5	5,5	1	1,1	0	0	25	27,5	16	17,4	6	6,5
NÃO REFLETE		0	0	4	4,4	1	1,1	0	0	1	1,1	9	9,8	7	7,6
T O T A I S		92	100	91	100	92	100	92	100	91	100	92	100	92	100

TABELA II - FREQUÊNCIA E PORCENTAGEM DOS JULGAMENTOS DOS JUIZES, PARA VALIDADE DE CONCEITO

JULGAMENTO	JUIZ	A		B		C		D		E		F		G	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PERMITE AVALIAR		77	83,7	78	85,7	68	74,7	92	100	61	67,0	65	77,4	60	65,2
PERMITE AVALIAR PARCIAIMENTE		15	16,3	9	9,9	15	16,5	0	0	29	31,9	16	19,0	18	19,6
NÃO PERMITE AVALIAR		0	0	4	4,4	8	8,8	0	0	1	1,1	3	3,6	14	15,2
T O T A I S		92	100	91	100	91	100	92	100	91	100	84	100	92	100

nos noventa e dois itens do IARI, temos:

$P_e = \left(\frac{1}{3}\right)_1 \cdot \left(\frac{1}{3}\right)_2 \cdots \left(\frac{1}{3}\right)_{92} = \left(\frac{1}{3}\right)^{92} = 5,049 \times 10^{-45}$, que é uma probabilidade muito pequena e que foi neste estudo considerada nula.

Assim sendo, assumindo $P_e = \text{zero}$, a equação de Scott (1) fica reduzida a: $r = \frac{P_o}{1,00} = P_o$. Os valores obtidos para o coeficiente de concordância de Scott, são sumarizados na Tabela III.

TABELA III - COEFICIENTE DE CONCORDÂNCIA DE SCOTT (FIDEDIGNIDADE) PARA O JULGAMENTO DOS JUIZES

PARES DE JUIZES	COEFICIENTE DE FIDEDIGNIDADE	
	VALIDADE DE CONTEÚDO	VALIDADE DE CONCEITO
A-B	0,91	0,87
A-C	0,87	0,82
A-D	0,85	0,67
A-E	0,58	0,67
A-F	0,61	0,87
A-G	0,85	0,63
B-C	0,85	0,78
B-D	0,80	0,71
B-E	0,56	0,56
B-F	0,65	0,82
B-G	0,92	0,59
C-D	0,96	0,49
C-E	0,47	0,69
C-F	0,50	0,90
C-G	0,76	0,81
D-E	0,43	0,34
D-F	0,46	0,55
D-G	0,72	0,30
E-F	0,80	0,74
E-G	0,58	0,72
F-G	0,74	0,76

A maioria dos coeficientes de concordância obtidos têm valores superiores a 0,60, geralmente considerado como um índice de nível satisfatório de fidedignidade. Seis coeficientes da validade de conteúdo e seis da validade de conceito têm valores in

feriores a 0,60, sendo que somente em três casos eles pertencem ao mesmo par de juizes. Tais resultados levaram à conclusão de que os escores dos julgamentos dos juizes podem ser considerados fidedignos à vista da concordância que apresentam entre si.

Quanto ao coeficiente de contingência C, os baixos escores observados nas categorias "Não Reflete" e "Não Permite Avaliar", respectivamente dos julgamentos das validades de conteúdo e conceito, deram origem, na tabela de contingência, a células com escores que violavam as condições impostas para o cálculo do χ^2 (qui-quadrado).

Mesmo o procedimento de agregação de categorias tentado, não foi suficientemente para impedir as restrições estatísticas dos dados de alguns casos.

Além dos inconvenientes normais do agrupamento de categorias, como a perda sensível de discriminação dos dados, no presente estudo as categorias correspondem a julgamentos nem sempre conciliáveis entre si, o que se não impede, certamente tornaria confusa sua interpretação.

Há que se observar, entretanto, que os baixos escores nas duas categorias já apontados, não deixaram de ser um dado dos julgamentos favorável a validade do instrumento.

Inferência para a fidedignidade do instrumento

A questão que se pretende discutir ainda nesta seção, é a possibilidade, ou não, de se estender ao instrumento os coeficientes de fidedignidade calculados no presente estudo.

A dúvida tem origem no fato de que os cálculos de fidedignidade são geralmente feitos com base nos escores obtidos com a aplicação do instrumento nos sujeitos da amostra, ou população,

a que o mesmo se destina. O coeficiente de Scott foi calculado com base nos escores do julgamento processado pelos especialistas que compuseram o júri encarregado de validar o instrumento (IARI).

Nos estudos já relatados de Sanches (1972) e Ober et al (1971) em que foram usadas aquela estatística, os coeficientes foram calculados com os dados dos julgamentos feitos por especialistas em, respectivamente, objetivos educacionais e categorização de comportamentos. Em ambos, os julgamentos foram feitos com base em categorias definidas, de objetivos educacionais e de comportamentos, o que permitiu aos autores entenderem lícito a extensão dos coeficientes como significando fidedignidade da taxonomia de objetivos educacionais de Bloom, no primeiro caso, e fidedignidade da habilidade dos examinadores na classificação de comportamentos observados, no segundo.

O julgamento do IARI, feito com base em uma chave para análise, o arcabouço teórico, exigiu dos juízes competência e habilidade para julgar cada item do instrumento como refletindo o indicador e sendo capaz de avaliar algum atributo do mesmo.

O arcabouço teórico foi o critério em relação ao qual se procedeu o julgamento do instrumento, isto é, foi o guia utilizado pelos juízes para seu julgamento. Foi também, é preciso lembrar, o guia para a elaboração do próprio instrumento, definindo assim o que será medido pelo mesmo.

Tomando por base que o julgamento do IARI não foi de avaliação livre, mas sim feito com base em um critério, a consistência do resultado dos julgamentos feitos independentemente pelos juízes, além de comprovar suas habilidades para o julgamento, certamente não é devida a puro acaso, podendo, porém, ser atribuída ao próprio instrumento.

Como reforço do argumento acima, deve-se lembrar que

o coeficiente de Scott é uma medida da correlação dos escores inter-juizes que corrige a concordância que ocorreria exclusivamente por acaso. Sendo, portanto, capazes de indicar significância estatística para os escores.

Pode-se assim, com alguma base, adotar no presente estudo os procedimentos usados por Sanches e Ober et al, assumindo que os coeficientes calculados expressam a fidedignidade dos resultados do julgamento procedido, bem como são uma medida da fidedignidade do instrumento para refletir o arcabouço teórico (validade do conteúdo) e para avaliar atributos dos indicadores das relações interorganizacionais (validade de conceito).

CONSOLIDACÃO DA VERSÃO FINAL DO INSTRUMENTO

A versão final do instrumento é resultado da análise feita de cada item do instrumento preliminar, a partir dos escores atribuídos pelos juizes no processo de validação (Tabela IV), e das sugestões apresentadas por eles.

Da análise procedida resultou uma das seguintes consequências: manutenção do item com a estrutura e redação que possuía na versão preliminar; revisão da estrutura e/ou da redação do item; exclusão do item.

A Tabela IV apresenta as frequências dos escores atribuídos a cada item no julgamento da sua validade de conteúdo e de conceito. O critério de análise dos resultados visando avaliar a validade do item foi o da predominância dos escores entre as três categorias usadas em cada tipo de validade sob julgamento. Ressalve-se que em alguns casos não foi seguido rigorosamente o critério da predominância simples, posto que esta não se caracterizou de maneira insofismável. Não foi tampouco estabelecido um critério matemático de predominância, tendo em vista as inúmeras combinações possíveis na distribuição de frequência dos escores, que recomendou a análise individual de cada caso.

QUADRO Nº IV

FREQUÊNCIA DOS ESCORES DOS JULGAMENTOS DOS JUÍZES, POR ITEM

CRITÉRIO Julgamento Item	VALIDADE DE CONTEUDO			VALIDADE DE CONCEITO		
	REFLETE	REFLETE EM PARTE	NÃO REFLETE	PERMITE AVALIAR	PERMITE AVALIAR PARCIALMENTE	NÃO PERMITE AVALIAR
1	7	0	0	6	1	0
2	6	1	0	6	1	0
3	6	1	0	6	1	0
4	5	2	0	4	2	1
5	5	0	1	3	0	2
6	6	1	0	4	1	2
7	6	1	0	5	1	1
8	6	1	0	5	1	1
9	6	1	0	5	1	1
10	6	1	0	5	1	1
11	5	2	0	4	3	0
12	6	0	1	5	1	1
13	5	0	2	5	0	1
14	5	0	2	4	1	1
15	5	0	2	5	0	1
16	5	0	2	4	1	1
17	5	0	2	5	0	1
18	6	1	0	6	1	0
19	7	0	0	7	0	0
20	5	2	0	5	2	0
21	5	2	0	5	2	0
22	5	2	0	5	2	0
23	7	0	0	7	0	0
24	7	0	0	7	0	0
25	7	0	0	7	0	0
26	6	1	0	6	1	0
27	7	0	0	7	0	0
28	7	0	0	7	0	0
29	7	0	0	7	0	0
30	7	0	0	7	0	0
31	7	0	0	7	0	0
32	7	0	0	7	0	0
33	5	2	0	6	0	1
34	7	0	0	7	0	0
35	5	2	0	5	2	0
36	7	0	0	7	0	0
37	7	0	0	7	0	0
38	7	0	0	7	0	0
39	7	0	0	6	0	1
40	7	0	0	7	0	0
41	6	1	0	6	1	0
42	7	0	0	7	0	0
43	4	3	0	4	3	0
44	4	3	0	4	3	0
45	5	1	1	5	2	0
46	5	2	0	3	4	0
47	6	0	0	6	0	0
48	7	0	0	7	0	0
49	6	1	0	4	3	0
50	7	0	0	6	1	0

QUADRO Nº IV

FREQUÊNCIA DOS ESCORES DOS JULGAMENTOS DOS JUÍZES, POR ITEM

CRITÉRIO Julgamen- to Item	VALIDADE DE CONTEÚDO			VALIDADE DE CONCEITO		
	REFLETE	REFLETE EM PARTE	NÃO REFLETE	PERMITE AVALIAR	PERMITE AVALIAR PARCIALMENTE	NÃO PERMITE AVALIAR
51	7	0	0	6	1	0
52	4	3	0	3	4	0
53	6	1	0	5	2	0
54	5	2	0	4	3	0
55	5	2	0	5	2	0
56	6	1	0	5	2	0
57	5	1	1	4	2	1
58	7	0	0	7	0	0
59	7	0	0	5	2	0
60	6	0	1	5	1	1
61	6	1	0	4	3	0
62	7	0	0	4	3	0
63	6	1	0	5	2	0
64	6	1	0	5	2	0
65	6	1	0	5	2	0
66	5	1	1	3	3	1
67	5	2	0	4	2	1
68	5	1	1	4	1	2
69	5	1	1	4	1	2
70	5	1	1	4	1	2
71	6	1	0	7	0	0
72	6	0	1	4	2	1
73	7	0	0	7	0	0
74	7	0	0	7	0	0
75	7	0	0	7	0	0
76	7	0	0	7	0	0
77	7	0	0	7	0	0
78	6	1	0	6	1	0
79	6	1	0	6	1	0
80	6	1	0	6	1	0
81	7	0	0	6	1	0
82	7	0	0	6	1	0
83	7	0	0	6	1	0
84	7	0	0	7	0	0
85	7	0	0	7	0	0
86	7	0	0	6	0	1
87	7	0	0	6	1	0
88	7	0	0	7	0	0
89	7	0	0	5	2	0
90	6	1	0	4	3	0
91	6	1	0	3	4	0
92	6	0	1	4	2	1
TOTAIS	561	60	21	504	102	30
PORCENTAGEM	87.11 %	9.31 %	3.26 %	78.26 %	15.83 %	4.65 %

Observações e sugestões dos juízes

JUIZ A

O juiz A após elaborar o relatório contendo seu julgamento, declarou sua dificuldade no cumprimento da tarefa tendo em vista que o conteúdo específico do instrumento não pertence à sua área de especialização.

Apesar dessa deficiência, o juiz A, especialista em metodologia de pesquisa científica, fez valiosas observações gerais sobre o instrumento, sobretudo no que diz respeito à clareza e adequação de termos utilizados. Uma síntese das observações e das modificações introduzidas em função das mesmas, é apresentada a seguir:

Apontou a existência de mudanças na escala de respostas ao longo do instrumento como fonte de possível erro na resposta. A observação foi considerada pertinente o que motivou algumas mudanças visando a uniformização da escala.

Registrou estranheza em ver os alunos sendo considerados como recursos que podem ser trocados pelas escolas (item 33). Segundo o arcabouço de análise das relações interorganizacionais, usado como referencial teórico, os clientes de uma organização são recursos que a mesma pode trocar com outras organizações, na medida em que os mesmos poderão ver atendidas suas necessidades parcialmente em cada uma das organizações.

Apontou a falta de clareza no item 35. A releitura da redação original indicou a possibilidade de melhoria de formulação do item, o que foi feito para a versão final.

Considerou os itens 45 e 46 válidos quanto ao conteúdo, mas apresentou dúvidas sobre sua validade de conceito face a

dificuldade de entendimento do significado do termo "padronização". A padronização é um componente das relações interorganizacionais associado à natureza e tipo dos recursos trocados numa transação. Assim teremos uma transação homogênea se os recursos trocados forem sempre da mesma natureza e tipo, portanto com alto grau de padronização, ou uma transação heterogênea quando os recursos trocados variam quanto a natureza e tipo, portanto com baixo grau de padronização.

Considerou as questões 56 e 57 com parcial capacidade de avaliação tendo em vista a imprecisão dos termos usados ("resolvidos em conjunto" - 56) e ("voluntárias" - 57). Quanto à questão 56, o interesse da questão é avaliar em que medida há cooperação entre as escolas na solução de problemas. As soluções adotadas isoladamente não caracterizam uma disposição à ação cooperativa. Inexistindo essa disposição, supõe-se que na questão-filtro, anterior, o respondente tenha respondido "não". Na questão 57, é pertinente a observação: o termo "voluntárias" não é o mais adequado para expressar a idéia de ação (co)ordenada por ambas as escolas. Como o objetivo do item é avaliar a facilidade ou dificuldade com que as escolas cooperam uma com a outra, isto é, a espontaneidade dessa cooperação, nova redação foi proposta ao item.

Manifestou forte dúvida sobre o objetivo da questão 66, tendo-a considerado com parcial capacidade de avaliação. O objetivo do item é saber se as decisões tomadas pelo comitê de coordenação, caso este exista, tem caráter deliberativo tornando-se assim de cumprimento compulsório, ou tem caráter de recomendação podendo ou não ser adotadas pelas escolas. Assim sendo, para melhorar a compreensão do item adotamos nova redação.

Quanto ao item 72, julgado como parcialmente capaz de avaliar, fez restrições aos graus de "pobre" e "clara" para as

qualidades das comunicações. A fim de homogeneizar a escala substituímos esses dois termos por "ruim" e "regular".

JUIZ B

O juiz B, a exemplo do que fez o juiz A, declarou ter encontrado dificuldades no cumprimento da tarefa de julgamento, decorrentes da especificidade do conteúdo do questionário. Especialista na elaboração de instrumentos de medida e avaliação educacional, o juiz B fez criteriosa análise metodológica do instrumento, da qual resultaram importantes observações e sugestões visando o aperfeiçoamento do questionário.

Ressaltou inicialmente a grande extensão do questionário, que considerou longo e cansativo, sugerindo sua redução. Quanto a redação apontou a ordem inversa usada em alguns itens como dificultadora do entendimento das questões. Questionou ainda a exata compreensão do termo "extensão", pois considera o significado de difícil entendimento no contexto de alguns itens. Sugeriu sua supressão, quando possível, eliminando assim seu efeito perturbador.

Questionou o significado dos termos "padronização" e "rotina" utilizados nos itens 45 e 46. Quanto ao primeiro, observação idêntica foi feita pelo juiz A. Em relação a "rotina" trata-se de caracterizar se as transações entre as escolas têm procedimentos administrativos constantes ou se cada nova transação exige procedimentos novos. A nova redação dada aos itens 45 e 46, em nosso entendimento, superam as deficiências apontadas.

O item 48 foi apontado pelo juiz B como exemplo de redação na ordem inversa. Apesar de ter sido considerado válido quanto ao conteúdo e quanto ao conceito, resolvemos acatar a ob-

servação do juiz B, modificando a redação sem alterar seu objetivo e conteúdo. O entendimento de frequência no item 48 é o de número de vezes que o evento troca de recurso entre as escolas ocorre em um determinado período de tempo. Uma outra forma de expressar a frequência é se referir ao período de tempo médio que decorre entre um evento e outro. Neste caso quanto maior o tempo, menor é a frequência.

Julgou sem validade a questão 66. Concordamos que a redação original não expressava o objetivo pretendido, já especificado no relato do juiz A. Pela relevância da questão resolvemos mantê-la com nova redação, agora mais direta e clara.

Aos itens 67 a 70, que compõem o conjunto de questões relativas ao indicador comunicações, o juiz B fez restrições referentes à sua estrutura visto que construídos de maneira diferente dos demais, quebra a linha seguida no restante do questionário. Tendo em vista também a natureza das informações solicitadas o juiz B aponta a possibilidade de pouca confiabilidade nas respostas dos respondentes. Nova estrutura foi dada aos itens.

JUIZ C

O juiz C ofereceu várias contribuições ao trabalho através de comentários sobre a possibilidade de uso do instrumento em outras situações que não a focalizada pelo estudo, e as alterações que o mesmo deveria sofrer para tanto. Apontou a falta de maior clareza na operacionalização dos indicadores (construtos organizacionais), mas aceitou tal situação justificando através da dificuldade que há na identificação e definição das dimensões e indicadores organizacionais, já que, segundo seu comentário, considera a própria organização um construto social que depende

das expectativas e percepções das pessoas.

Em relação ao instrumento, seu julgamento foi muito favorável quanto à validação de conteúdo tendo considerado todos os itens, exceto os de números 52 e 72, como refletindo o marc bouço desenvolvido para análise das relações interorganizacionais.

Quanto à validade de conceito, suas observações e sugestões se concentraram em reparos às mudanças que a escala sofreu ao longo do instrumento. Assim sendo, a quase totalidade dos itens por ele avaliados com conceito desfavorável têm como origem a escala utilizada.

O item 5 foi considerado pouco claro. Não há especificação de quem seja o "contato". Para esse item foi proposta nova redação.

O conjunto de itens de números 6 a 10, todos relativos ao indicador consenso, foram avaliados como não sendo capazes de avaliar atributos do indicador por que suas escalas não estão de acordo com o enunciado geral que antecede os itens. Concordamos e acatamos essas observações. Assim sendo, os itens foram reescritos, ficando com nova redação final.

O item 12 recebeu julgamento desfavorável e mereceu nossa redação.

Para o item 46 o juiz apresentou sugestão para adequação da escala que foi adotada.

Apontou para o item 49 a dificuldade de entendimento do termo simetria. Em função dessa observação o item recebeu nova redação.

Para o conjunto de itens de 67 a 70 fez, a exemplo do juiz B, restrições à escala utilizada. Por ser diferente do padrão geral adotado para os demais itens, foi considerada inadequada por apresentar alternativas quantitativas para as quais os respondentes não terão dados para responder. Os itens foram

totalmente reformulados na sua estrutura e redação.

O item 72, rejeitado em ambas as qualidades sob julgamento teve sua redação modificada também por sugestão dos juizes A e E.

JUIZ D

O juiz D apresentou relatório de julgamento dos itens do instrumento com avaliação favorável a todos os itens, considerando-os válidos nas duas qualidades em análise, as validades de conteúdo e de conceito. Não fez nenhuma observação ou sugestão sobre os itens.

JUIZ E

Este juiz considerou o instrumento muito extenso, observando em consequência que a validade poderia ser afetada por isso. O relatório de julgamento dos itens, do juiz E, apresentou quatro itens não avaliados sobre os quais não fez nenhum comentário. Dentre os itens para os quais apresentou comentários destacamos:

Item 47 - Não foi avaliado, manifestado o juiz dúvida sobre a necessidade de existência do item. Este item corresponde ao indicador "importância" da relação para as organizações envolvidas. A importância de uma relação para a organização pode decorrer de inúmeras razões distintas. Há certamente entre todas as relações mantidas algumas de maior importância, que podem ser até cruciais para a sobrevivência da organização, como são as relações mantidas com fornecedores e clientes. Trata o item de co-

letar através dos respondentes, as suas percepções sobre o grau de importância que os mesmos atribuem à relação entre as escolas. Assim sendo, acreditamos que o item é importante e deve permanecer.

Itens 52 a 54 - Em relação ao conjunto de itens 52 a 54, o juiz questiona o uso de escala nominal para as respostas. A crítica é pertinente e foi feita também por outros juizes que recomendam o uso de uma escala uniforme ao longo do instrumento. Há, entretanto, como já discutido anteriormente uma forte razão para o uso de algumas "questões-filtro", como escala nominal. No caso o conjunto de itens 52 a 54, refere-se ao indicador "poder" entre as organizações. Assim, foi necessário estruturar os itens de maneira a detetar, segundo as percepções dos respondentes, se há ou não diferença de poder entre as organizações (item 52). Se o respondente julga que não há diferença de poder, qualquer outra questão fica prejudicada. Na situação inversa, julgando haver maior poder nas decisões por parte de uma delas, é importante que ele se manifeste sobre qual é a que detem maior poder (item 53). Finalmente, é importante se conhecer a origem da diferença de poder. Novamente há que se recair numa escala nominal para que o respondente identifique a causa dessa diferença de poder. Como se percebe, o uso de escala ordinal mesmo que possível não permitiria a identificação clara de respostas a essas questões.

Item 55 - fez o juiz observação idêntica à feita às questões anteriores. Trata-se de uma questão-filtro para as duas outras subsequentes.

Item 72 - O juiz fez restrição aos graus da escala, especialmente ao termo "clara". A escala foi alterada conforme exposto nas considerações do juiz A.

JUIZ F

A exemplo de outros juizes, considerou o instrumento longo demais. Observou a necessidade de a palavra chave da questão ser a chave das respostas e apontou exemplos de itens onde isso não ocorre. Sugeriu também a substituição da expressão "em que extensão" dos itens, por "em que medida". Nas questões-filtro com escala nominal, sim/não, sugeriu a inclusão da alternativa "não sei". Quanto a primeira, a redação final dos itens não contém a expressão "em que extensão" como já foi exposto nas considerações do juiz B. Em relação à última, a inclusão da alternativa "não sei" prejudicaria a função da questão-filtro. Em relação aos itens fez as seguintes sugestões específicas.

Item 5 - Julgou sem validade este item por considerá-lo ambíguo. Fez também observação quanto ao número de graus da escala usada no item.

Item 48 - Sugeriu modificar os graus de respostas do item 48. Sugestão acatada.

Item 51 - Apresentou dúvida sobre o sentido exato do grau 1 (há equilíbrio) do item 51. O item 51 é exemplar para demonstrar a dificuldade de construção da escala para mensurar contratos organizacionais. Trata a questão do indicador "reciprocidade", que se refere à intensidade dos recursos envolvidos nas relações interorganizacionais. A mensuração da reciprocidade será feita a partir do conceito de simetria das transações, isto é, do equilíbrio ou desequilíbrio entre os fluxos de recursos que fluem entre as organizações. O juiz C já havia observado que não estava claro o significado do termo "simetria" o que ocasionou a mudança de redação do item 49.

Para que pudessemos avaliar quantitativamente e quali-

tativamente os fluxos de recursos formulamos a questão-filtro (49) para que o respondente expresse sua percepção inicial sobre se há ou não equilíbrio entre as quantidades de recursos trocados pelas escolas. Se a resposta for afirmativa, nada mais há a questionar. Se a resposta for negativa, portanto para o respondente as quantidades de recursos trocados não são equivalentes ou simétricas, há que se conhecer o sentido em que o fluxo é maior (item 50). Conhecido o sentido em que o fluxo é maior, pode-se agora mensurar, através da escala ordinal adotada, a extensão do desequilíbrio (item 51). Não se pode falar portanto em extensão do equilíbrio, já que se houvesse equilíbrio entre as quantidades de recursos trocados, ou simetria, o respondente terá respondido afirmativamente a questão-filtro do item 49. Nem tampouco é possível ordenar graus de equilíbrio, pois este existe ou não existe. Quanto a dúvida do juiz F, após refletirmos sobre o significado de "há equilíbrio", resolvemos substituí-lo por uma forma equivalente porém mais homogênea com a escala, ou seja, "nenhum desequilíbrio". Este grau é conflitante com a resposta negativa da questão-filtro (49).

Item 54 - Sugeriu a inclusão da alternativa "outros" no rol de respostas do item 54. Sugestão aceita.

Item 57 - julgou sem validade o item 57, por considerá-lo confuso e por que os graus da escala não contêm a palavra chave da questão. O item 57 teve sua redação modificada em decorrência de crítica semelhante do juiz A.

Item 60 - Julgou sem validade o item 60, por considerá-lo confuso e por que os graus da escala não contêm a palavra chave da questão.

Item 62 - Sugeriu a inclusão da alternativa "outros" no rol de respostas do item 62. Sugestão aceita.

Item 66 - Julgou o item parcialmente válido por falta

de clareza na redação. Os juizes A e B, fizeram ressalvas da mesma natureza, o que motivou a alteração do item.

Item 86 - Julgou sem validade o item 86 por considerar sua redação confusa e não haver homogeneidade na escala de respostas. Concordamos que o grau 1 pode ser melhor expresso por "não são defendidos".

Item 92 - Sugeriu acrescentar a alternativa "não sei" na escala de respostas do item 92. Sugestão aceita.

JUIZ G

O juiz G além do relatório do seu julgamento para cada item, apresentou extensa lista de comentários gerais e específicos sobre o instrumento e sobre os itens.

Dentre os comentários gerais destacou sua opinião de que o instrumento é longo, e sugere sua redução com a eliminação ou fusão de questões. Considerou a maioria dos conceitos adequada para avaliar as interações desejadas, entretanto, considerou que a forma como foram operacionalizados nem sempre permite a obtenção de informações relevantes e novas. Manifestou seu parecer de que a forma das questões ao longo do instrumento não deveria ser modificada. Apontou a dificuldade de obtenção de informações relevantes, em alguns casos, quando se usa uma escala tipo Likert, e a conseqüente necessidade de cuidados especiais na escolha dos aspectos mais significativos do problema e na formulação da questão. Quanto aos comentários específicos destacamos:

Julgou os itens 4 e 5 validados quanto ao conteúdo porém sem validade de conceito por não concordar que as questões neles contidas reflitam o conceito respectivo. Questiona também o objetivo dos itens.

Ambos os itens tem o objetivo de coletar dados sobre o relacionamento pessoal entre os membros das duas escalas e consequentemente permitir uma avaliação inicial sobre as condições de experiência e conhecimento mútuo entre os respondentes, que são elementos de fronteira entre as duas escolas. Concordamos que tecnicamente o conceito e seus itens podem suscitar dúvidas sobre seus objetivos, e até mesmo concordamos que a redação apresentou falhas. Acreditamos, entretanto, ser relevante avaliar o tempo e o grau de aproximação existentes nas relações entre os elementos que atuando nos limites entre as duas escolas, são em última análise responsáveis pela eficácia e eficiência das relações entre suas organizações, já que somente se as relações interpessoais forem amistosas poderão ser cooperativas, e assim não interferir nas relações inteorganizacionais. Adotou-se nova redação para os itens.

Não concordou com o enunciado que encabeça as questões de 6 a 10, pois manifesta dúvida se deve existir concordância entre as pessoas ou entre as escolas. A suposição básica que permeia todo o problema em estudo e o questionário como seu instrumento de pesquisa, é a de que a ação (inter) complementar exige uma forte dose de conscientização e aceitação por parte dos indivíduos envolvidos diretamente, daí a opção de colher suas percepções sobre o funcionamento do complexo escolar. Depois não se trata de analisar os princípios definidos em documentos eventualmente firmados entre as escolas, mas de avaliar as relações interorganizacionais em um conjunto já em funcionamento.

O objetivo do conjunto de itens de 6 a 10 é detectar em que medida os elementos de fronteira das escolas concordam, ou discordam, entre si a respeito de questões fundamentais para a complementaridade das ações educativas das escolas.

Em relação ao item 6, julgou não haver validade de con

teúdo e, portanto, como não refletindo o arcabouço teórico adotado para a elaboração do instrumento. A causa apontada é a dificuldade de entendimento do que seriam as "necessidades dos alunos". Concordamos que a expressão é vaga, adotando-se nova redação para o item.

O item 12 foi recusado, questionando o juiz a clareza das expressões "uniformidade de tratamento" e "problemas em comum". O objetivo do item 12 é detetar através dos respondentes se há entre as escolas um padrão na maneira como são abordados e resolvidos os problemas que afetam igualmente as duas escolas, isto é, se as soluções adotadas pelas escolas para um mesmo problema têm uniformidade e coerência entre si. O item teve sua redação alterada.

O conjunto de itens de 13 a 17 foi rejeitado pelo juiz G tendo em vista se tratar de questões que no seu entendimento deverão estar definidas no acordo inicial estabelecido entre as duas escolas, e porque seu conteúdo já está de certa forma subentendido na ação complementar das escolas.

Trata esse conjunto de itens de caracterizar cada uma das escolas em relação ao seu domínio, isto é, quanto ao tipo de serviço que oferece, para qual clientela, com que recursos e estratégias. As suposições do juiz G não deixam de ter fundamento. Entretanto, são apenas suposições que podem não ter base empírica sendo assim um julgamento "a priori", posto que o acordo existente entre as partes pode não ser formal e detalhado. Trata-se também de caracterizar uma situação de fato existente, ou real, que poderia estar distante de uma situação idealizada num acordo. Quanto ao conteúdo, é relevante para a teoria das relações interorganizacionais, o conhecimento do domínio de cada uma das organizações que se relacionam, já que o domínio pode ser fonte de conflito ou cooperação nas relações entre organizações.

Não concordamos assim com as objeções feitas pelo juiz G, em relação aos itens 13 a 17, que foram mantidos na versão final do instrumento.

O Quadro VI apresenta uma síntese dos itens que mereceram observações e sugestões que resultam em alterações na sua estrutura e redação, acompanhados dos juizes responsáveis pelas mesmas.

QUADRO VI - ITENS ALTERADOS POR SUGESTÃO DOS JUIZES

ITEM	JUIZ	CONSEQUÊNCIA
4	A,G	Nova redação
5	B,C,F,G	" "
6 a 10	C,G	" "
12	C,G	" "
35	A	" "
45	A,B	" "
46	A,B,C,G	" "
47	E	" "
48	B,F	" "
49	C	" "
51	F	" "
54	E,F	" "
57	A,F	" "
62	F	" "
66	A,B,F	" "
67 a 70	B,C	" "
72	A,C,E	" "
86	F	" "
92	F	" "

Análise dos itens

A seguir são relatadas as análises feitas para cada item, bem como se apresenta a estrutura e redação adotada para cada um deles na versão final do instrumento. Sempre que possível, os itens foram analisados em grupos correspondentes aos indicadores.

ITEM 1

a) Escores:

Validade de conteúdo: R= 7; RP= 0; NR= 0

Validade de conceito: PA= 6; PAP= 1; NPA= 0

b) Sugestões: nenhuma.

c) Consequência: mantido como constou da versão preliminar, com adequação.

d) Redação final:

1. Você está informado sobre as metas específicas e os serviços que são oferecidos pela outra organização (escola)?

0 não sei

1 não estou informado

2 pouco informado

3 bastante informado

4 muito bem informado.

ITEM 2

a) Escores:

Validade de conteúdo: R = 6; RP = 1; NR = 0

Validade de conceito: PA = 6; PAP = 1; NPA = 0

b) Sugestões: nenhuma.

c) Consequência: mantido como constou da versão preliminar, com adequação.

d) Redação final:

2. Sua organização (escola) participou das primeiras fases do planejamento do projeto do Complexo Escolar?

0 não sei

1 não participou

2 pequena participação

3 bastante participação

4 muita participação.

ITEM 3

a) Escores:

Validade de conteúdo: R = 6; RP = 1; NR = 0

Validade de conceito: PA = 6; PAP = 1; NPA = 0

b) Sugestões: nenhuma.

c) Consequência: mantido como constou da versão preliminar, com adequação.

d) Redação final:

3. Você julga que as organizações (escolas) estão conscientes de que há dependência entre elas para alcançarem seus objetivos?

- 0 não sei
- 1 não estão conscientes
- 2 pouco conscientes
- 3 bastante conscientes
- 4 muito conscientes

ITENS 4 e 5

a) Escores:

Item 4

Validade de conteúdo: R = 5; RP = 2; NR = 0

Validade de conceito: PA = 4; PAP = 2; NPA = 1.

Item 5

Validade de conteúdo: R = 5; RP = 0; NR = 1

Validade de conceito: PA = 3; PAP = 0; NPA = 2.

b) Sugestões:

(4) juizes A e G

(5) juizes B, C, F e G

c) Consequências: Estes dois itens foram analisados em conjunto, tendo em vista pertencerem ao mesmo indicador. Os escores dos seus julgamentos apresentam clara predominância para a validade de conteúdo, o que já não acontece com os escores do julgamento da validade de conceito. Além disso, ambos os itens mereceram sugestões para mudança. Assim sendo, os itens foram alterados para a forma e redação abaixo com acréscimo de um item.

d) Redação final:

4. Dos membros da outra escola, com qual você, mantém maior con-

tato? (p. ex.: diretor, secretário, orientador educacional , etc.)._____

5. Há quantos anos e meses você mantém esse contato, exclusivamente em decorrência da intercomplementaridade? (_____ anos e _____ meses).

5A. Como você classifica sua relação interpessoal com esse contato da outra escola?

- 0 não sei
- 1 conflituosa
- 2 indiferente
- 3 amistosa
- 4 cooperativa

ITEM 6

a) Escores:

Validade de conteúdo: R = 6; RP = 1; NP = 0

Validade de conceito: PA = 4; PAP = 1; NPA = 2

b) Sugestões: juízes C e G.

c) Consequências: alterado para a forma e redação abaixo. Foi mantido o cabeçalho comum aos itens 6 a 10.

d) Redação final:

Quanto você e o contato da outra escola concordam sobre:

6. A orientação que cada escola adota para seu trabalho educacional?

- 0 não sei
- 1 discordamos
- 2 concordamos um pouco
- 3 concordamos bastante
- 4 concordamos muito

ITENS 7 a 10

a) Escores:

O conjunto de itens de 7 a 10 pertence ao mesmo indicador. Individualmente todos os itens receberam os mesmos escores no julgamento.

Validade de conteúdo: R = 6; RP = 1; NR = 0

Validade de conceito: PA = 5; PAP = 1; NPA = 1.

b) Sugestões: nenhuma

c) Consequências: mantidos como constou da versão preliminar; com adequações.

d) Redação final:

Quanto você e o contato de outra escola concordam sobre:

7. A Educação em geral que deve ser oferecida aos alunos do 2º grau?

- 0 não sei
- 1 discordamos
- 2 concordamos um pouco
- 3 concordamos bastante
- 4 concordamos muito.

8. Os objetivos educacionais do complexo escolar?

- 0 não sei
- 1 discordamos
- 2 concordamos um pouco
- 3 concordamos bastante
- 4 concordamos muito

9. O modo específico como o ensino é oferecido pelo complexo es-

colar?

- 0 não sei
- 1 discordamos
- 2 concordamos um pouco
- 3 concordamos bastante
- 4 concordamos muito

9. O modo específico como o ensino é oferecido pelo complexo escolar?

- 0 não sei
- 1 discordamos
- 2 concordamos um pouco
- 3 concordamos bastante
- 4 concordamos muito.

10. Os papéis (competências e atribuições) que cabem a cada escola na intercomplementaridade?

- 0 não sei
- 1 discordamos
- 2 concordamos um pouco
- 3 concordamos bastante
- 4 concordamos muito.

ITEM 11

a) Escores:

Validade de conteúdo: R = 5; RP = 2; NR = 0

Validade de conceito: PA = 4; PAP = 3; NPA = 0

b) sugestões: nenhuma.

c) Consequências: mantido como constou da versão preliminar ,
com adequação.

d) Redação final:

11. As metas do complexo escolar são compatíveis com os objetivos da sua escola?

0 não sei

1 são incompatíveis

2 são pouco compatíveis

3 são bastante compatíveis

4 são muito compatíveis.

ITEM 12

a) Escores:

Validade de conteúdo: R = 6; RP = 0; NR = 1

Validade de conceito: PA = 5; PAP = 1; NPA = 1.

b) Sugestões: juízes C e G.

c) Consequências: alterado para a forma e redação abaixo.

d) Redação final:

12. Há concordância nas decisões adotadas pelas escolas para resolver problemas da mesma natureza?

0 não sei .

1 nunca concordam

2 concordam pouco

3 concordam bastante

4 concordam muito

ITENS 13 a 17

a) Escores:

Item 13

Validade de conteúdo: R = 5; RP = 0; NR = 2

Validade de conceito: PA = 5; PAP = 0; NPA = 1

Item 14

Validade de conteúdo: R = 5; RP = 0; NR = 2

Validade de conceito: PA = 4; PAP = 1; NPA = 1

Item 15

Validade de conteúdo: R = 5; RP = 0; NR = 2

Validade de conceito: PA = 5; PAP = 0; NPA = 1

Item 16

Validade de conteúdo: R = 5; RP = 0; NR = 2

Validade de conceito: PA = 4; PAP = 1; NPA = 1

Item 17

Validade de conteúdo: R = 5; RP = 0; NR = 2

Validade de conceito: PA = 5; PAP = 0; NPA = 1.

b) Sugestões: nenhuma.

c) Consequências: mantidos como constaram da versão preliminar,
com adequações na escola.

d) Redação final:

Em que extensão a outra escola:

13. Obtem seus recursos (financeiros ou fundos) da mesma fonte
que sua escola obtem?

0 não sei

1 nenhuma extensão

2 pequena extensão

3 bastante extensão

4 muita extensão

14. Oferece a mesma natureza de ensino que sua escola?
- 0 não sei
 - 1 nenhuma extensão
 - 2 pequena extensão
 - 3 bastante extensão
 - 4 muita extensão
15. Oferece serviços para os mesmos alunos;ou famílias, que a sua escola?
- 0 não sei
 - 1 nenhuma extensão
 - 2 pequena extensão
 - 3 bastante extensão
 - 4 muita extensão
16. Tem a mesma forma de operacionalização de objetivo que sua escola?
- 0 não sei
 - 1 nenhuma extensão
 - 2 pequena extensão
 - 3 bastante extensão
 - 4 muita extensão
17. Tem pessoal com o mesmo tipo de habilidade profissional, ou treinamento, que aqueles exigidos do pessoal pela sua escola?
- 0 não sei
 - 1 nenhuma extensão
 - 2 pequena extensão
 - 3 bastante extensão
 - 4 muita extensão

ITENS 18 E 19

a) Escores:

Item 18

Validade de conteúdo: R = 6; RP = 1; NR = 0

Validade de conceito: PA = 6; PAP = 1; NPA = 0

Item 19

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 7; PAP = 0; NPA = 0.

b) Sugestões: nenhuma.

c) Consequências: mantidos como constaram da versão preliminar.

d) Redação final:

18. A distância entre sua escola e a outra é compatível com os objetivos (e operacionalização) da intercomplementaridade educacional?

0 não sei

1 é incompatível

2 é pouco compatível

3 é bastante compatível

4 é muito compatível.

19. A distância entre sua escola e a outra interfere nos processos de interação entre elas?

0 não sei

1 não interfere

2 interfere pouco

3 interfere bastante

4 interfere muito.

ITENS 20 A 22

a) Escores:

Item 20

Validade de conteúdo: R = 5; RP = 2; NR = 0

Validade de conceito: PA = 5; PAP = 2; NPA = 0

Item 21

Validade de conteúdo: R = 5; RP = 2; NR = 0

Validade de conceito: PA = 5; PAP = 2; NPA = 0

Item 22

Validade de conteúdo: R = 5; RP = 2; NR = 0

Validade de conceito: PA = 5; PAR = 2; NPA = 0

b) Sugestões: nenhuma

c) Consequências: mantidos como constaram da versão preliminar,
com adequações.

d) Redação final:

20. Quantas escolas integram o complexo interescolar?

(_____ escolas).

21. O número atual de escolas no complexo é adequado ao seu funcionamento?

0 não sei

1 é inadequado

2 é pouco adequado

3 é bastante adequado

4 é muito adequado

22. O número de escolas membro do complexo pode ser aumentado, sem prejuízo do seu funcionamento?

0 não sei

- 1 deve diminuir
- 2 pouco aumentado
- 3 bastante aumentado
- 4 muito aumentado.

ITENS 23 A 26

a) Escores:

Item 23

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 7; PAP = 0; NPA = 0

Item 24

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 7; PAP = 0; NPA = 0

Item 25

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 7; PAP = 0; NPA = 0

Item 26

Validade de conteúdo: R = 6; RP = 1; NR = 0

Validade de conceito: PA = 6; PAP = 1; NPA = 0

b) Sugestões: nenhuma.

c) Consequências: mantidos como constaram da versão preliminar, com adequações.

d) Redação final:

23. Existe acordo estabelecido entre sua escola e a outra, que serve de base para as relações entre ambas?

(sim, não)

Se você respondeu sim continue a partir do item seguinte (24), se respondeu não, salte para o item 26.

24. O acordo é escrito ou verbal? (_____ escrito, _____ verbal)
25. O acordo estabelecido é decorrência de obrigatoriedade legal ou foi espontaneamente assumido pelas escolas?
(_____ obrigatório, _____ espontâneo).
26. Existe regulamentação externa ao complexo escolar que apoie e/ou estabeleça parâmetros para a relação?
(_____ sim, _____ não)

ITENS 27 A 30

a) Escores:

item 27

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 7; PAP = 0; NPA = 0

Item 28

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 7; PAP = 0; NPA = 0

Item 29

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 7; PAP = 0; NPA = 0

Item 30

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 7; PAP = 0; NPA = 0

b) Sugestões: nenhuma.

c) Consequências: mantidos como constaram da versão preliminar, com adequações na escala.

d) Redação final:

27. Com que extensão a outra escola necessita de serviços, recursos ou suporte vindos da sua escola?

- 0 não sei
- 1 nenhuma extensão
- 2 pequena extensão
- 3 bastante extensão
- 4 muita extensão

28. De quais serviços, recursos ou suporte a outra escola necessita da sua? (explícite os 3 mais importantes).

29. Com que extensão sua escola para atingir as metas do complexo escolar, necessita de serviços, recursos ou suporte provenientes da outra escola?

- 0 não sei
- 1 nenhuma extensão
- 2 pequena
- 3 pequena extensão
- 4 bastante extensão
- 5 muita extensão

30. De quais serviços, recursos ou suporte a sua escola necessita da outra? (explícite os 3 mais importantes).

ITENS 31 a 36

a) Escores:

Item 31

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 7; PAP = 0; NPA = 0

Item 32

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 7; PAP = 0; NPA = 0

Item 33

Validade de conteúdo: R = 5; RP = 2; NR = 0

Validade de conceito: PA = 6; PAP = 0; NPA = 1

Item 34

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 7; PAP = 0; NPA = 0

Item 35

Validade de conteúdo: R = 5; RP = 2; NR = 0

Validade de conceito: PA = 5; PAP = 2; NPA = 0

Item 36

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 7; PAP = 0; NPA = 0

b) Sugestões: o juiz A sugeriu maior clareza na redação do item

35.

c) Consequências: o item 35 foi alterado para a forma e redação abaixo. Os demais itens foram mantidos como constavam na versão preliminar, com adequações na escala.

d) Redação final:

Com que extensão a outra escola recebeu da sua cada um dos seguintes recursos ou recompensas, no último ano?

31. Dinheiro?

- 0 não sei
- 1 nenhuma extensão
- 2 pequena extensão
- 3 bastante extensão
- 4 muita extensão

32. Uso de pessoal da sua escola?

- 0 não sei
- 1 nenhuma extensão
- 2 pequena extensão
- 3 bastante extensão
- 4 muita extensão

33. Alunos?

- 0 não sei
- 1 nenhuma extensão
- 2 pequena extensão
- 3 bastante extensão
- 4 muitas extensão

34. Consultoria ou assistência técnica?

- 0 não sei
- 1 nenhuma extensão
- 2 pequena extensão
- 3 bastante extensão
- 4 muita extensão

35. Reconhecimento, prestígio ou boa vontade da comunidade, decorrente da associação entre ambas?

- 0 não sei

- 1 nenhuma extensão
- 2 pequena extensão
- 3 bastante extensão
- 4 muita extensão

36. Equipamento ou espaço físico?

- 0 não sei
- 1 nenhuma extensão
- 2 pequena extensão
- 3 bastante extensão
- 4 muita extensão

ITENS 37 a 42

a) Escores:

Item 37

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 7; PAP = 0; NPA = 0

Item 38

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 7; PAP = 0; NPA = 0

Item 39

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 6; PAP = 0; NPA = 1

Item 40

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 7; PAP = 0; NPA = 0

Item 41

Validade de conteúdo: R = 6; RP = 1; NR = 0

Validade de conceito: PA = 6; PAP = 1; NPA = 0

Item 42

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 7; PAP = 0; NPA = 0

b) Sugestões: nenhuma.

c) Consequências: foi alterada a redação do cabeçalho comum a todos os itens visando sua maior clareza. A alteração efetuada no item 35 foi estendida ao item 41 por se tratarem de itens idênticos que diferem somente na aplicação. Os demais itens foram mantidos como constaram na versão preliminar, com adequação na escala.

d) Redação final:

Com que extensão sua escola recebeu da outra cada um dos seguintes recursos ou recompensas, durante o último ano?

37. Dinheiro?

- 0 não sei
- 1 nenhuma extensão
- 2 pequena extensão
- 3 bastante extensão
- 4 muita extensão

38. Uso de pessoal da outra escola?

- 0 não sei
- 1 nenhuma extensão
- 2 pequena extensão
- 3 bastante extensão
- 4 muita extensão

39. Alunos?

- 0 não sei

- 1 nenhuma extensão
- 2 pequena extensão
- 3 bastante extensão
- 4 muita extensão

40. Consultoria ou assistência técnica?

- 0 não sei
- 1 nenhuma extensão
- 2 pequena extensão
- 3 bastante extensão
- 4 muita extensão

41. Reconhecimento, prestígio ou boa vontade da comunidade, decorrente da associação entre ambos?

- 0 não sei
- 1 nenhuma extensão
- 2 pequena extensão
- 3 bastante extensão
- 4 muita extensão

42. Equipamento ou espaço físico?

- 0 não sei
- 1 nenhuma extensão
- 2 pequena extensão
- 3 bastante extensão
- 4 muita extensão

ITENS 43 E 44

a) Escores:

Item 43

Validade de conteúdo: R = 4; RP = 3; NR = 0

Validade de conceito: PA = 4; PAP = 3; NPA = 0

Item 44

Validade de conteúdo: R = 4; RP = 3; NR = 0

Validade de conceito: PA = 4; PAP = 3; NPA = 0

- b) Sugestões: nenhuma.
- c) Consequências: mesmo que os escores dos julgamentos permitam concluir pela validade de conteúdo e de conceito dos itens, a distribuição dos mesmos revela que sua formulação apresenta deficiências. Apesar de não terem sido sugeridas modificações pelos juízes, a redação dos itens 43 e 44 sofreu alterações para melhorar sua qualidade e compreensão. Os dois itens foram fundidos resultando em um único item.
- d) Redação final:
43. A quantidade de recursos trocados entre a sua escola e a outra, que proporção representa do total de trocas efetuadas pela sua escola?
- 0 não sei
 - 1 nenhuma extensão
 - 2 pouca extensão
 - 3 bastante extensão
 - 4 muita extensão

ITENS 45 E 46

a) Escores:

Item 45

Validade do conteúdo: R = 5; RP = 1; NR = 1

Validade de conceito: PA = 5; PAP = 2; NPA = 0

Item 46

Validade de conteúdo: R = 5; RP = 2; NR = 0

Validade do conceito: PA = 3; PAP = 4; NPA = 0

- b) Sugestões: juízes A, B, C e G
- c) Consequências: os escores atribuídos aos dois itens, em especial à validação do conceito do item 46, apontam para a existência de dificuldades de compreensão dos mesmos. As observações feitas pelos juizes sobre esses itens, confirmam as conclusões que se extrai dos escores. Em particular as dificuldades decorriam do exato significado dos termos "padronização" e "rotina", dados nos itens. Como consequência houve alteração na forma e redação dos itens. Como consequência houve alteração na forma e relação dos itens e introdução de novo item com a função de questão-filtro.
- d) Redação final:
45. Os recursos trocados entre sua escola e a outra, são sempre da mesma natureza e tipo?
_____sim, _____não.
Se você respondeu não, continue a partir do item seguinte (46), se respondeu sim salte para o item 48.
46. Quanto muda a natureza, ou o tipo, dos recursos trocados entre sua escola e a outra?
- 0 não sei
- 1 não muda

- 2 muda pouco
- 3 muda bastante
- 4 muda muito

47. Os procedimentos e as ações administrativas envolvidas nas transações são sempre as mesmas?

- 0 não sei
- 1 não há rotina
- 2 há pequena rotina
- 3 há bastante rotina
- 4 há muita rotina

ITEM 47

a) Escores:

Validade de conteúdo: R = 6; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 6; PAP = 0; NPA = 0

b) Sugestões: juiz E

c) Consequências: mantido com alteração na redação.

d) Redação final:

47. Qual a importância que você atribui à relação mantida entre sua escola e a outra?

- 0 não sei
- 1 nenhuma importância
- 2 pouca importância
- 3 bastante importância
- 4 muita importância

ITEM 48

a) Escores:

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 7; PAP = 0; NPA = 0

b) Sugestão: juízes B e F

c) Consequências: as sugestões dos juízes visaram melhorar a redação e foram ambas acatadas. O item foi mantido com redação alterada.

d) Redação final:

48. Com que frequência ocorrem trocas de recursos entre sua escola e a outra?

0 não sei

1 nenhuma frequência

2 pouca frequência

3 bastante frequência

4 muita frequência

ITEM 49

a) Escores:

Validade de conteúdo: R = 6; RP = 1; NR = 0

Validade de conceito: PA = 4; PAP = 3; NPA = 0

b) Sugestões: juiz C

c) Consequências: a observação do juiz C faz ressalva ao uso do termo "simetria" que poderá suscitar dúvidas. Essa parece ter sido a causa do baixo escore para a validade de conceito. O item foi mantido com alteração na redação, que suprimiu o termo simetria.

d) Redação final:

49. Há equilíbrio entre as quantidades de recursos recebidos e cedidos pelas duas escolas?

(_____ sim, _____ não).

Se voce respondeu não, continue a partir do item seguinte (50), se respondeu sim, salte para o item 52.

ITEM 50

a) Escores:

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 6; PAP = 1; NPA = 0

b) Sugestões: nenhuma.

c) Consequências: mantido como constou na versão preliminar.

d) Redação final:

50. A quantidade de recursos recebidos pela sua escola é maior ou menor do que a cedida?

(_____ maior, _____ menor)

ITEM 51

a) Escores:

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 6; PAP = 1; NPA = 0

b) Sugestões: juiz F

c) Consequências: mantido como constou na versão preliminar, com adequação da escala.

d) Redação final

51. Em que extensão ocorre o desequilíbrio no fluxo de recursos entre sua escola e a outra?

0 não sei

1 nenhum desequilíbrio

2 pequeno desequilíbrio

3 bastante desequilíbrio

4 muito desequilíbrio

ITENS 52 A 54

a) Escores:

Item 52

Validade de conteúdo: R = 4; RP = 3; NR = 0

Validade de conceito: PA = 3; PAP = 4; NPA = 0

Item 53

Validade de conteúdo: R = 6; RP = 1; NR = 0

Validade de conceito: PA = 5; PAP = 2; NPA = 0

Item 54

Validade de conteúdo: R = 5; RP = 2; NR = 0

Validade de conceito: PA = 4; PAP = 3; NPA = 0

b) Sugestões: juízes E e F

c) Consequências: os escores dos julgamentos desses itens refletem as restrições dos juízes à mudança de escala ocorrida. A justificativa apresentada na discussão das sugestões do juiz E mostram não haver outra alternativa para a avaliação desse importante indicador ao qual correspondem os itens sobre o poder nas relações in-

terorganizacionais. As questões foram mantidas como constaram da versão preliminar, com a adequação do item 54 sugerida pelo juiz F.

d) Redação final:

52. Há nas relações entre sua escola e a outra, um desequilíbrio de poder nas tomadas de decisões?

(___ sim, ___ não).

Se você respondeu sim continue a partir do item seguinte (53), se você respondeu não, salte para o item 55.

53. A quantidade de poder detido pela sua escola é maior ou menor do que o da outra escola?

(___ maior ___ menor).

54. A manifestação de maior poder é decorrência de:

a ___ falta de reciprocidade no fluxo de recursos

b ___ dependência exclusiva dos recursos recebidos da outra escola

c ___ determinação legal, ou contratual.

d ___ outras. Quais? _____

ITENS 55 A 57

a) Escores:

Item 55

Validade de conteúdo: R = 5; RP = 2; NR = 0

Validade de conceito: PA = 5; PAP = 2; NPA = 0

Item 56

Validade de conteúdo: R = 6; RP = 1; NR = 0

Validade de conceito: PA = 5; PAP = 2; NPA = 0

Item 57

Validade de conteúdo: R = 5; RP = 1; NR = 1

Validade de conceito: PA = 4; PAP = 2; NPA = 1

- b) Sugestões: juízes A, E e F.
- c) Consequências: à vista dos escores e das sugestões dos juízes, fez-se uma revisão do conjunto de itens relativos ao indicador "cooperação" que resultou na manutenção dos itens 55 e 56 com a redação com que constaram na versão preliminar, e na alteração total da redação do item 57.
- d) Redação final:
55. Há entre as escolas a preocupação de identificar problemas que sejam comuns (compartilhados) a ambas?
(___ sim, ___ não).
Se você respondeu sim continue a partir do item seguinte (56), se respondeu não salte para o item 58.
56. Identificados os problemas comuns, com que frequência eles têm sido resolvidos em conjunto por ações praticadas por ambas as escolas?
- 0 não sei
 - 1 nunca tem sido resolvidos
 - 2 pouco frequentemente
 - 3 bastante frequentemente
 - 4 muito frequentemente
57. Há cooperação espontânea entre as escolas na solução de problemas compartilhados, quando identificados e reconhecidos por ambas?
- 0 não sei
 - 1 não é espontânea

- 2 pouco espontânea
- 3 bastante espontânea
- 4 muito espontânea

ITENS 58 A 62

a) Escores:

Item 58

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 7; PAP = 0; NPA = 0

Item 59

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 5; PAP = 2; NPA = 0

Item 60

Validade de conteúdo: R = 6; RP = 0; NR = 1

Validade de conceito: PA = 5; PAP = 1; NPA = 1

Item 61

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 4; PAP = 3; NPA = 0

Item 62

Validade de conteúdo: R = 6; RP = 1; NR = 0

Validade de conceito: PA = 4; PAP = 3; NPA = 0

b) Sugestão: juiz F.

c) Consequências: A única sugestão, feita pelo juiz F, para esse conjunto de itens foi a da inclusão de mais uma alternativa no rol de respostas do item 62. Os demais itens não mereceram sugestões. Tendo em vista que os escores permitem concluir pela validade dos itens os mesmos foram mantidos como constaram da versão preliminar, com a inclusão acima.

d) Redação final:

58. Há entre sua escola e a outra alguma divergência em relação às metas comuns estabelecidas?

(___ sim, ___ não).

59. Há entre membros das duas escolas divergências quanto a orientação, ou condução das ações que envolvem mutuamente a ambos?

(___ sim, ___ não).

Se você respondeu sim em alguma das duas, ou em ambas, continue a partir do item seguinte, se respondeu não em ambas salte para o item 63.

60. Com que frequência as divergências se manifestam gerando situação de oposição entre as escolas?

0 não sei

1 nunca se manifestam

2 pouco frequentemente

3 bastante frequentemente

4 muito frequentemente

61. As situações de conflito, quando ocorrem, têm merecido de ambas as escolas atenção e esforço para supera-las?

(___ sim, ___ não).

62. Qual das alternativas, tem sido mais frequentemente adotada em situações de conflito?

a ___ são ignoradas ou evitadas

b ___ são atenuadas

c ___ são abertamente confrontadas

d__ são submetidas ao arbítrio externo
e__ outros. Quais? _____

ITENS 63 a 66

a) Escores:

Item 63

Validade de conteúdo: R = 6; RP = 1; NR = 0

Validade de conceito: PA = 5; PAP = 2; NPA = 0

Item 64

Validade de conteúdo: R = 6; RP = 1; NR = 0

Validade de conceito: PA = 5; PAP = 2; NPA = 0

Item 65

Validade de conteúdo: R = 6; RP = 1; NR = 0

Validade de conceito: PA = 5; PAP = 2; NPA = 0

Item 66

Validade de conteúdo: R = 5; RP = 1; NR = 1

Validade de conceito: PA = 3; PAP = 3; NPA = 1

b) Sugestões: juízes A, B e F para o item 66.

c) Consequências: os escores atribuídos aos itens permitem considerá-los válidos, exceção feita ao julgamento da validade de conceito do item 66 cujos escores indicam haver falhas na sua construção. Esta conclusão é confirmada pela incidência de restrições feitas ao item 66, por três juízes que apontam falta de clareza na sua redação.

Face aos dados acima, os itens 63, 64 e 65 foram mantidos como constaram da versão preliminar, e o item 66 foi alterado para a forma e redação abaixo:

d) Redação final:

63. Há alguma forma de comitê ou grupo, estabelecido para coordenar as atividades entre sua escola e a outra?

(____ sim, ____ não).

Se você respondeu sim, continue a partir do item seguinte (64), se respondeu não, salte para o item 67.

64. O comitê é "ad hoc" ou permanente?

(____ "ad hoc", ____ permanente)

65. Qual o grau de formalização do comitê com agenda, pauta, regras de procedimento, etc?

0 não sei

1 não há formalização

2 pouco normal

3 bastante formal

4 muito formal

66. As decisões tomadas pelo comitê de coordenação são de adoção obrigatória pelas escolas?

0 não sei

1 não são obrigatórias

2 pouco obrigatórias

3 bastante obrigatórias

4 muito obrigatórias

ITENS 67 A 70

a) Escores:

Item 67

Validade de conteúdo: R = 5; RP = 2; NR = 0

Validade de conceito: PA = 4; PAP = 2; NPA = 1

Item 68

Validade de conteúdo: R = 5; RP = 1; NR = 1

Validade de conceito: PA = 4; PAP = 1; NPA = 2

Item 69

Validade de conteúdo: R = 5; RP = 1; NR = 1

Validade de conceito: PA = 4; PAP = 1; NPA = 2

Item 70

Validade de conteúdo: R = 5; RP = 1; NR = 1

Validade de conceito: PA = 4; PAP = 1; NPA = 2

b) Sugestões: juízes B e C

c) Consequências: as restrições feitas pelos dois juízes são extensivas a todos os itens do grupo e decorrem basicamente da forma e redação adotados para os mesmos, que diferem do restante do instrumento. As restrições foram consideradas pertinentes e decidiu-se por nova formulação dos itens, com o mesmo conteúdo porém com estrutura de escala tipo Likert.

d) Redação final:

67. Com que frequência foram trocados cartas e/ou comunicados escritos entre sua escola e a outra, nos últimos 6 meses?

0 não sei

1 nunca houve comunicação escrita

2 pouco frequentemente

3 bastante frequentemente

4 muito frequentemente

68. Com que frequência ocorreram comunicações pessoais diretas entre pessoal da sua escola e da outra, nos últimos 6 meses?

- 0 não sei
- 1 nunca houve comunicação pessoal
- 2 pouco frequentemente
- 3 bastante frequentemente
- 4 muito frequentemente

69. Com que frequência foram feitas comunicações telefônicas entre sua escola e a outra, nos últimos 6 meses.

- 0 não sei
- 1 nunca houve comunicação telefônica
- 2 pouco frequentemente
- 3 bastante frequentemente
- 4 muito frequentemente

70. Indique o número de vezes que o comitê de coordenação se reuniu, durante os últimos 6 meses.

(____vezes).

ITENS 71 a 73

a) Escores:

Item 71

Validade de conteúdos: R = 6; RP = 1; NR = 0

Validade de conceitos: PA = 7; PAP = 0; NPA = 0

Item 72

Validade de conteúdos: R = 6; RP = 0; NR = 1

Validade de conceitos: PA = 4; PAP = 2; NPA = 1

Item 73

Validade de conteúdos: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceitos: PA = 7; PAP = 0; NPA = 0

- b) Sugestões: juizes A, C e E, para o item 72.
- c) Consequências: os escores são francamente favoráveis à validade dos itens exceto para a validade de conceito do item 72. Confirmando os escores, há restrições de três juizes nos graus da escala utilizada. Os itens foram mantidos como constaram na versão preliminar, com alteração nas escalas dos itens 71 e 72.
- d) Redação final:

71. Quando você precisa se comunicar com pessoas da outra escola, em que medida tem dificuldade para entrar em contato com ela?

- 0 não houve contato
- 1 nenhuma dificuldade
- 2 pouca dificuldade
- 3 bastante dificuldade
- 4 muita dificuldade

72. De maneira geral, como você caracteriza a qualidade de suas comunicações com pessoas de outra escola, nos últimos 6 meses?

- 0 não houve contato
- 1 ruim
- 2 regular
- 3 boa
- 4 excelente

73. Em suas tentativas de se comunicar com pessoas da outra escola durante os últimos seis meses, quantas vezes suas mensagens "perderam-se", ou não receberam uma resposta em seguida e direta, ou não receberam um chamado de retorno?

- 0 não houve contato
- 1 nunca
- 2 muito raramente
- 3 ocasionalmente
- 4 frequentemente

ITENS 74 A 77

a) Escores:

Item 74

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 7; PAP = 0; NPA = 0

Item 75

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 7; PAP = 0; NPA = 0

Item 76

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 7; PAP = 0; NPA = 0

Item 77

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 7; PAP = 0; NPA = 0

b) Sugestões: nenhuma

c) Consequências: mantidos como constaram da versão preliminar, com adequações.

d) Redação final:

74. A outra escola se desincumbe das atribuições que lhe foram estabelecidas?

- 0 não sei
- 1 insatisfatoriamente
- 2 pouco satisfatoriamente
- 3 bastante satisfatoriamente
- 4 muito satisfatoriamente

75. Você sente a relação entre sua escola e esta outra como produtiva?

- 0 não sei
- 1 improdutiva
- 2 pouco produtiva
- 3 bastante produtiva
- 4 muito produtiva

76. Vale a pena o tempo e o esforço dispendidos no desenvolvimento e manutenção da relação com essa escola?

- 0 não sei
- 1 não vale a pena
- 2 vale a pena pouco
- 3 vale a pena bastante
- 4 vale a pena muito

77. De maneira global, você está satisfeito com a relação entre sua escola e esta outra?

- 0 não sei
- 1 insatisfeito
- 2 pouco satisfeito
- 3 bastante satisfeito
- 4 muito satisfeito

ITENS 78 A 80

a) Escores:

Item 78

Validade de conteúdo: R = 6; RP = 1; NR = 0

Validade de conceito: PA = 6; PAP = 1; NPA = 0

Item 79

Validade de conteúdo: R = 6; RP = 1; NR = 0

Validade de conceito: PA = 6; PAP = 1; NPA = 0

Item 80

Validade de conteúdo: R = 6; RP = 1; NR = 0

Validade de conceito: PA = 6; PAP = 1; NPA = 0

b) Sugestões: nenhuma.

c) Consequências: mantidos como constaram na versão preliminar, com adequações.

d) Redação final:

Com que extensão, há concordância entre a sua escola e esta outra quanto:

78. Ao papel da educação?

0 não sei

1 não há concordância

2 pouca concordância

3 bastante concordância

4 muita concordância

79. A ênfase no currículo e no ensino dada à educação geral?

0 não sei

1 não há concordância

2 pouca concordância

3 bastante concordância

4 muita concordância

80. A ênfase no currículo e no ensino dada à formação profissional?

0 não sei

1 não há concordância

- 2 pouca concordância
- 3 bastante concordância
- 4 muita concordância

ITENS 81 E 82

a) Escores:

Item 81

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 6; PAP = 1; NPA = 0

Item 82

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 6; PAP = 1; NPA = 0

b) Sugestões: nenhuma

c) Consequências: mantidos como constaram na versão preliminar, com adequações.

d) Redação final:

81. Há uma doutrina claramente definida para o trabalho comum das escolas?

- 0 não sei
- 1 não há doutrina
- 2 pouco clara
- 3 bastante clara
- 4 muito clara

Se você respondeu a alternativa 1 salte para o item 84.

82. Você julga adequada aos objetivos definidos a doutrina seguida pelas escolas?

- 0 não sei

- 1 inadequada
- 2 pouco adequada
- 3 bastante adequada
- 4 muito adequada

ITENS 83 A 86

a) Escores:

Item 83

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 6; PAP = 1; NPA = 0

Item 84

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 7; PAP = 0; NPA = 0

Item 85

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 7; PAP = 0; NPA = 0

Item 86

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 6; PAP = 0; NPA = 1

b) Sugestões: juiz F, para o item 86.

c) Consequências: mantidas como constaram da versão preliminar, com adequação.

d) Redação final:

83. As metas e objetivos pretendidos são consistentes com a doutrina estabelecida?

0 não sei

1 são inconsistentes

2 pouco consistentes

- 3 bastante consistentes
- 4 muito consistentes

Com que extensão, as metas e objetivos pretendidos pela relação entre as escolas são:

84. Compreendidos pelos membros da sua escola?

- 0 não sei
- 1 não são compreendidos
- 2 pouco compreendidos
- 3 bastante compreendidos
- 4 muito compreendidos

85. Aceitos pelos membros de sua escola?

- 0 não sei
- 1 não são aceitos
- 2 pouco aceitos
- 3 bastante aceitos
- 4 muito aceitos

86. Defendidos pelos membros da sua escola?

- 0 não sei
- 1 não são defendidos
- 2 pouco defendidos
- 3 bastante defendidos
- 4 muito defendidos

ITENS 87 A 92

a) escores:

Item 87

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 6; PAP = 1; NPA = 0

Item 88

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 7; PAP = 0; NPA = 0

Item 89

Validade de conteúdo: R = 7; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 5; PAP = 2; NPA = 0

Item 90

Validade de conteúdo: R = 6; RP = 1; NR = 0

Validade de conceito: PA = 4; PAP = 3; NPA = 0

Item 91

Validade de conteúdo: R = 6; RP = 1; NPA = 0

Validade de conceito: PA = 3; PAP = 4; NPA = 0

Item 92

Validade de conteúdo: R = 6; RP = 0; NR = 0

Validade de conceito: PA = 4; PAP = 2; NPA = 1

b) Sugestões: Juizes C e F.

c) Consequências: os escores atribuídos aos itens do conjunto permitem concluir pela validade de conteúdo dos mesmos. Entretanto, os julgamentos da validade de conceito mostram deficiências na formulação dos itens 89, 90, 91 e 92. As sugestões do juiz C são elucidativas sobre a origem das deficiências, isto é, elas se concentram no uso de expressões cujo significado é de compreensão imprecisa, tais como "avaliado conjuntamente" e "discrepância" e têm redação confusa. Em decorrência desses dados, manti-

veram as redações da versão preliminar o
itens 87 e 88 os demais foram alterados par
as redações abaixo.

d) redação final:

87. Há na relação entre sua escola e a outra, ações concretas p
ra a integração e coordenação do ensino desenvolvido por am
bas?

(___ sim, ___ não).

88. De maneira global você considera satisfatórios os resultado
da integração e coordenação do ensino?

0 não sei

1 insatisfatórios

2 pouco satisfatórios

3 bastante satisfatórios

4 muito satisfatórios

89. A avaliação do rendimento escolar dos alunos é feita de ma
neira conjunta pelas escolas?

0 não sei

1 não é feita conjuntamente

2 pouco conjuntamente

3 bastante conjuntamente

4 muito conjuntamente

90. A avaliação dos resultados educacionais do complexo escola
é feita de maneira conjunta pelas escolas?

0 não sei

1 não é feita conjuntamente

2 pouco conjuntamente

3 bastante conjuntamente

4 muito conjuntamente

91. Os alunos apresentam diferenças de aproveitamento escolar entre uma e outra escola?

0 não sei

1 não há diferença

2 pouca diferença

3 bastante diferença

4 muita diferença

92. O aproveitamento escolar dos alunos é melhor na sua ou na outra escola?

(_____na minha, _____na outra).

Um exemplar da versão final do instrumento de análise das relações inteorganizacionais é apresentado no ANEXO IV.

CAPÍTULO VI

CONCLUSÕES

Ao se fixar como objetivo da dimensão organizacional deste estudo o desenvolvimento de um Instrumento de Análise das Relações Interorganizacionais (IARI), fez-se a advertência de que somente com a aplicação do mesmo se obteria os dados para investigar a hipótese formulada para aquela dimensão. Há, portanto, que se aplicar o instrumento desenvolvido para avaliar sua validade empírica como ferramenta de pesquisa das relações interorganizacionais em um complexo escolar.

Acredita-se que o instrumento na sua versão final tenha incorporado as contribuições dos juizes que participaram do processo de validação do mesmo, aperfeiçoando a versão preliminar que foi submetida a julgamento.

Apesar da dificuldade acusada por alguns juizes para cumprir a tarefa de julgar a validade do IARI, os resultados do teste de fidedignidade através do coeficiente de concordância de Scott, mostraram resultados bastante satisfatórios. Reforça esta apreciação o fato de haver uma grande concentração de escores do julgamento dos juizes nas categorias favoráveis às validades sob apreciação, ou seja, a de conteúdo e a de conceito. Um indicador de que os julgamentos que foram feitos isoladamente por juizes que não se conhecem tem valor científico, foi a concentração de julgamentos desfavoráveis, ou de sugestões de mudanças, em determinados itens do instrumento, o que não pode ser atribuído a sim

ples acaso.

A aplicação do arcabouço de análise das relações interorganizacionais como esquema referencial para a construção do IARI dirigido a um complexo escolar, constitui-se em subsídio para as organizações escolares em geral para melhorar o entendimento das relações que elas mantêm com o ambiente.

Os estudos contemporâneos das organizações têm se voltado para o ambiente e para as relações interorganizacionais. As últimas são mantidas pelas organizações, em geral, como resposta às pressões ambientais. As organizações escolares, na qualidade de instituições sociais, têm nas relações com o ambiente uma contingência necessária e permanente. É preciso, portanto, que as escolas desenvolvam mecanismos de análise ambiental para conhecer o meio onde operam e seu domínio nesse ambiente. Espera-se que este trabalho tenha contribuído para despertar o interesse nessa direção.

Por outro lado, reforçando observações já feitas ao longo deste trabalho, o tema do estudo é pouco tratado na literatura especializada e a teoria que lhe serve de base é bastante incompleta. Assim sendo, a orientação adotada no desenvolvimento do instrumento foi elaborá-lo como um instrumento que fosse mais abrangente e geral possível dentro da especificidade dos complexos escolares, isto é, não foi desenvolvido para o estudo de caso do complexo tomado como referência. O que se pretendia foi contribuir para outros estudos de relações interorganizacionais, ampliando a compreensão sobre a estrutura e processos dessas relações. A utilização do instrumento no estudo de outros conjuntos organizacionais exigirá como mudanças, a adequação da terminologia à natureza das organizações envolvidas, a identificação de dimensões específicas do caso particular, e a contextualização geral.

Este trabalho, cujo tema mais amplo é o estudo das relações interorganizacionais, tem no caso de um complexo escolar, um exemplo de sua aplicação na análise de conjuntos organizacionais. É, portanto, um trabalho que se localiza num campo interdisciplinar entre a administração e a educação.

Do ponto de vista da educação, o estudo da organização e estrutura da rede escolar parece ser um tema relevante diante do quadro de carências que caracteriza a realidade nacional. Alternativas organizacionais que minimizem as deficiências da rede escolar e se constituam em alternativas eficazes e educacionalmente válidas devem merecer de todos a atenção devida.

Neste caso estão a entrosagem e a intercomplementaridade que, como vimos ao longo do trabalho, não foram suficientemente testadas e convenientemente implementadas. O insucesso na adoção desses mecanismos de integração dos recursos da rede escolar, dentre as várias causas apontadas neste estudo, tem como um dos fatores determinantes a absoluta inexistência de estudos relativos a aspectos legais, organizacionais, pedagógicos e psico-sociais. Neste estudo tratamos dos primeiros, e indicamos a necessidade de estudos sobre as questões pedagógicas e psico- sociais decorrentes da adoção desses mecanismos.

Do ponto de vista da administração, o trabalho está centrado nos estudos organizacionais com especial destaque na estrutura dos aglomerados que compõem o ambiente social. O estudo do ambiente, suas características e condições particulares têm despertado especial interesse dos estudiosos da área. Nesta perspectiva é importante o conhecimento do comportamento das organizações nas relações mantidas por, e entre, elas. A metodologia deste estudo do proceder à medição de construtos organizacionais aborda um procedimento pouco usual nos estudos dessa área,

mas que tende a ganhar força e se revelar como ferramenta útil de pesquisa.

A entrosagem e a intercomplementaridade entre escolas e destas com as demais instituições sociais, encontra suporte em qualquer enfoque que se queira adotar para o exame da educação. Não se identificou uma só restrição teórica à proposta de integração dos recursos educacionais, sobretudo num país carente de recursos financeiros e humanos para a educação de um contingente de dezenas de milhões de cidadãos que demandam educação em todos os graus e modalidades.

Entretanto, como se constatou neste trabalho, não há significativa atuação entre escolas visando a melhoria das condições de ensino através do melhor aproveitamento dos recursos nelas existentes.

A tentativa de induzir a rede escolar a se organizar de maneira a caminhar naquele sentido, através do dispositivo legal focalizado neste estudo, como se concluiu, foi ineficaz pelas razões já apontadas.

Acredita-se, que superadas as deficiências de estudos teóricos, de planejamento e conscientização dos participantes de complexos escolares, a entrosagem e a intercomplementaridade podem ser um fator de melhoria da educação.

Na prática, as propostas como foram formuladas constituíram-se em proposições alienadas da realidade, ficaram restritas ao discurso sem que se seguissem ações que as tornassem uma proposta efetiva. O êxito na implantação da entrosagem e da intercomplementaridade vincula-se também a uma questão de atitude a ser assumida pelos vários níveis da administração educacional e pelos educadores em geral.

Para que isso ocorra é preciso que haja uma firme dis

posição institucional de todos os órgãos de educação - normativos e executivos; federais, estaduais e municipais; e de todos os graus de ensino - para promover uma reforma de base nos fundamentos da educação nacional que não fosse restrita às questões curriculares, mas que chegasse às raízes da organização da rede de ensino. Há hoje um grande desafio posto à educação brasileira, ao mesmo tempo doutrinário e operacional, ou seja o do atendimento à demanda de ensino com a qualidade que o tornaria, de fato, democrático. As estatísticas da propaganda oficial apontam para o crescimento da rede de ensino, mas os resultados dessa expansão quantitativa não são necessariamente democráticos quando a eles não estão associados elementos de valor da educação efetivamente oferecida para os cidadãos. Infelizmente, a maioria das avaliações, até mesmo as das autoridades, apontam a improdutividade da educação nacional.

Apontar as causas da improdutividade do sistema de ensino brasileiro é objetivo que extrapola o âmbito deste estudo, porque são incontáveis e é difícil a determinação das suas origens. Há, todavia, indícios suficientes para se atribuir à organização da rede escolar e à estrutura de recursos materiais e humanos das escolas forte influência nos resultados negativos.

Um exemplo da falta de planejamento na organização da rede escolar é a desarticulação das redes públicas federal, estaduais e municipais. Teoricamente deveriam atuar complementamente, o que na prática não ocorre. Quando se trata de recursos materiais e humanos as escolas públicas são, geralmente, carentes de um mínimo que lhes assegure alguma eficiência. Assim, acredita-se que qualquer plano de melhoria da educação, além de outros aspectos, terá que passar necessariamente pela melhoria da rede escolar e aí os mecanismos de entrosagem e intercomplementaridade poderão se mostrar úteis se forem adequadamente acionados.

No plano da cultura da organização escolar brasileira, há que se promover radicais transformações para que as escolas se abram para o mundo social e atuem em conjunto na sua tarefa de educar. Isto exigirá mudanças na visão dos dirigentes e dos educadores. Como vimos neste estudo, as tentativas relatadas de intercomplementaridade da rede escolar invariavelmente resultaram em fracasso. Mesmo sem base empírica há forte suspeita de que as resistências pessoais à mudança tenham representado papel importante naqueles insucessos.

No Estado de São Paulo, algumas unidades da rede pública foram formalmente transformadas em Centros Estaduais Interescolares, sem que nunca tenham atuado como tal. Provavelmente, por ser uma proposta contrária aos interesses daqueles a quem caberiam as providências para sua implantação.

O Ministério da Educação, executa atualmente um vultoso plano de implantação de duzentas escolas técnicas, em todo o país, sem se utilizar das sugestões contidas na Lei 5692/71 para o melhor aproveitamento dos recursos que estão sendo investidos. Deixa assim de aproveitar uma oportunidade rara de implantar modelos de escolas que interagindo com as demais escolas do seu ambiente se constituíssem em paradigmas para a multiplicação de outras iniciativas de integração da rede de ensino.

Este estudo, além da contribuição que representa o instrumento nele desenvolvido, não aponta soluções concretas para que a intercomplementaridade dos recursos educacionais se torne realidade, mas espera-se que as questões aqui tratadas possam contribuir para esclarecer alguns aspectos desse tema, bem como motivar outros estudos necessários para aclarar pontos ainda não tratados dessa proposta que é simples na sua concepção, mas que provoca enorme perplexidade na sua implantação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldrich, Howard E. (1979). Organizations and Environments. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Araujo, Rivo Gianini de (1976). Centros Interescolares: Uma opção para a formação especial de 1º grau na lei nº 5692/71. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niterói.
- Caplow, Theodore (1964). Principles of Organization. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Chandler Jr., Alfred S. (1962). Strategy and Structure: Chapters in the History of the American Industrial Enterprise, Cambridge, Mass., The M.I.T. Press.
- Cook, Karen S. (1977). Exchange and Power in Networks of Interorganizational Relations. Sociological Quarterly, 18, nº 1 (Winter), 62-82.
- Etzioni, Amitai (1960). New Directions in the Study of Organizations and Society. Social Research, 27, nº 2 (Summer), 223-8.
- Evan, William (1966). The Organization Set: Theory of Interorganizational Relations, in Approaches to Organizational Design, ed. James Thompson. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Faria, Maria Helena da Silva Paes (1975). O ensino de 2º grau: Relato de uma experiência educacional. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niterói.
- Fernandes, Eimar (1975). O Complexo Educacional Roger-Tambia - João Pessoa/PB. Um estudo sobre a aplicação do princípio de integração na lei número 5692/71, no ensino de 1º grau. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. R.J.
- Franco, Maria Laura P.B. (1977). A Medida de Habilidades Instru-

- cionais enquanto "Competencias" do Professor, Preditivas de seu Desempenho Competente na Condução de um Programa Inovador. Dissertação de Mestrado. PUC-SP.
- Glass, Gene V. and Stanley, Julian C. (1970). Statistical Methods in Education and Psychology, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, Inc.
- Goes, Francisco de Assis Mendes e Maria Ivoni Pereira de Sá (1979). A entrosagem e a intercomplementaridade nas escolas de 1ª e 2ª graus. Revista Educação em Debate, 2, nº 2, 125-139. Fortaleza.
- Gressler, Lori Alice (1983). Pesquisa Educacional, São Paulo, Edições Loyola, 2ª edição.
- Hall, Richard H. (1982). Organizations: Structure and Process, 3ª ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc. (Trad. Wilma Ribeiro, Organizações: Estrutura e Processos, Rio de Janeiro, Editora Prentice-Hall do Brasil Ltda. 1984).
- Hall, Richard H., John P. Clark, Peggy Giordano, Paul Johnson, and Martha van Roekel (1977). Patterns of Interorganizational Relationships, Administrative Science Quarterly, 22, nº 3 (September), 457-74.
- Katz, Daniel, and Robert L. Kahn (1966). The Social Psychology of Organizations. New York: John Wiley and Sons, Inc. (Trad. Auriphebo Simões, Psicologia Social das Organizações, São Paulo, Editora Atlas 1976).
- Kerlinger, Fred Nichols (1973). Foundations of Behavioral Research, New York; Holt, Rinehart and Winston, Inc. 2ª edition.
- Kerlinger, Fred Nichols (1979). Behavioral Research - a conceptual approach, New York, Holt, Rinehart and Winston (trad. Helena Mendes Rotundo, Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais : em tratamento conceitual, São Paulo, EPU:EDUSP, 1980).
- Klonglan, Gerard E., Richard D. Warren, Judy M. Winklerpleck, and Steven K. Paulson (1976). Interorganizational Measurement in

- the Social Services Sector: Differences by Hierarchical Level
Administrative Science Quarterly, 21, nº 4 (December), 675-87.
- Lawrence, P. and Lorsch, J. (1967). Organization and Environment
Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Marconi, Marina de Andrade e Eva Maria Lakatos (1985). Técnicas de Pesquisa, São Paulo, Editora Atlas.
- Merton, Robert K. (1957). Social Theory and Social Structure,
Glencoe, Ill.: Free Press.
- Metcalf, J. L. (1976). Organizational Strategies and Interorganizational Networks, Human Relations, 29, nº 4 (April), 327-43.
- Moraes, Lygia Corrêa Dias de (1987). Mudanças nos vestibulares de comunicação e expressão. Educação e Seleção, 15, 77-82, Jan-jun.
- Ober, Richard L., Ernest L. Bentley and Edith Miller (1971). Systematic observation of teaching. Englewood Cliffs, N.J., Prentice - Hall, Inc.
- Pfeffer, Jeffrey, and Phillip Nowak (1976). Joint Ventures and Interorganizational Dependence Administrative Science Quarterly, 21, nº 3 (September), 398-418.
- Provan, Keith G., Janice M. Beyer, and Carlos Kruytbosch (1980). Environmental Linkages and Power in Resource-Dependence Relations Between Organizations; Administrative Science Quarterly, 25, nº 2 (June), 200-25.
- Russo, Miguel H. (1986a). Relações Interorganizacionais em um Complexo Escolar. Comunicação apresentada na 38ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Curitiba, 1986 (mimeo).
- Russo, Miguel H. (1986b). Intercomplementaridade - reflexão crítica. Comunicação apresentada na 4ª Conferência Brasileira de Educação, Goiânia, 1986 (mimeo).

- Sanches, Vilma Fagundes (1972). Um estudo de fidedignidade da taxionomia dos objetivos educacionais, domínio cognitivo. Cadernos de Pesquisa, 6, 20-24.
- Schmidt, Stuart M., and Thomas A. Kochan (1977). Interorganizational Relationships: Patterns and Motivations, Administrative Science Quarterly, 22, nº 2 (june) 220-34.
- Selltiz, Claire, Lawrence S. Wrightsman, and Stuart W. Cook (1981). Research Methods in Social Relations, New York, Holt, Rinehart and Winston Inc., 4 th ed. (Trad. Maria Martha Hübner D'Oliveira e Miriam Marinotti Del Rey, Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais, São Paulo, EPU, 1987, 3 vols.)
- Siegel, Sidney (1956). Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences. New York, McGraw-Hill, Inc. (Trad. Alfredo Alves de Farias, Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento, São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil, 1975).
- Speyer, Ir. Maria Paula (1974). Intercomplementaridade, Boletim da AEC do Brasil, ano 3, nº 14 (4º trimestre), 12-33.
- Terreberry, Shirley (1968). The Evolution of Organizational Enviroments, Administrative Science Quartely, 12, nº 4 (March) 590-613.
- Turk, Herman (1970). Interorganizational Networks in Urban Society: Initial Perspectives in Comparative Research, American Sociological Review, 35, nº 1 (February), 1-18.
- Turk, Herman (1973). Comparative Urban Structure from an Interorganizational Perspective, Administrative Science Quarterly, 18, nº 1 (March), 37-55.
- Van de Ven, Andrew H., and Diane L. Ferry (1980). Measuring and Assessing Organizations. New York: John Wiley and Sons.
- Vianna, Heraldo Marelim (1973). Testes em Educação, São Paulo, IBRASA.
- Vieira, Elio (1976). Modelos para Implantação da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus. Formação Especial, in Garcia, Walter E. (org.) Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento, São Paulo, McGraw Hill do Brasil.

A N E X O S

A N E X O I

GLOSSÁRIO

GLOSSÁRIO

- DIMENSÃO INTERORGANIZACIONAL - Sentido em que se mede a relação entre duas organizações com o objetivo de estudo.*
- INDICADOR INTERORGANIZACIONAL - Componente da dimensão interorganizacional, que revela a composição e características da mesma.*
- CONCEITO OPERACIONAL (CONSTRUCTO ORGANIZACIONAL) - Formulação operacional do significado do indicador interorganizacional com o objetivo de orientar sua medição.*
- FATORES SITUACIONAIS ESPECÍFICOS - Propriedades do ambiente específico em que as relações interorganizacionais ocorrem, e que contribuem para o resultado das relações*
- BASES DA INTERAÇÃO - Fundamentos que apoiam as ações recíprocas que exercem entre si duas ou mais organizações.*
- FLUXO DE RECURSOS - Corrente de bens, serviços e informações que fluem entre as organizações numa relação.*
- FORMAS DE TRANSAÇÃO - Maneiras como as operações entre as organizações se estruturam e se processam.*
- CONSEQUÊNCIAS DAS RELAÇÕES - Resultados decorrentes das interações entre duas ou mais organizações.*
- CONSCIENTIZAÇÃO - Conhecimento que as organizações envolvidas numa relação têm da interdependência entre elas.*
- CONSENSO - Concordância entre as organizações numa relação interorganizacional, sobre a diferenciação de papéis ou tarefas entre elas.*
- SIMILARIDADE DE DOMÍNIO - Medida em que as esferas de ação de cada organização têm naturezas semelhantes e compatíveis, face a relação entre elas.*

- GRAU DE FORMALIZAÇÃO - Nível de formalidade existente no acordo que dá base às relações interorganizacionais.*
- INTERDEPENDÊNCIA DE RECURSOS - Dependência recíproca que as organizações envolvidas numa relação têm de bens, serviços e informações possuídos pela outra organização.*
- INTENSIDADE DO FLUXO DE RECURSOS - Expressão da quantidade de bens, serviços e informações que fluem entre as organizações.*
- PADRONIZAÇÃO DA TRANSAÇÃO - Medida da homogeneidade ou heterogeneidade dos recursos trocadas pelas organizações, e das rotinas das interações.*
- IMPORTÂNCIA DA TRANSAÇÃO - Valor que as organizações dão à outra organização com a qual se relaciona e aos recursos trocados.*
- FREQUÊNCIA DA TRANSAÇÃO - Intervalo de tempo com que se repetem as trocas de recursos entre as organizações.*
- RECIPROCIDADE DA TRANSAÇÃO - Grau em que há equilíbrio no fluxo de recursos cedidos e recebidos pelas organizações numa relação.*
- PODER NA TRANSAÇÃO - Domínio de que dispõe as organizações numa relação para deliberar e agir sobre questões que envolvem a ambas.*
- COOPERAÇÃO NA TRANSAÇÃO - Ação voluntária de uma organização, orientada para a resolução de um problema comum às organizações que se relacionam.*
- CONFLITO NA TRANSAÇÃO - Oposição de base individual ou coletiva, entre as organizações, decorrente de divergências em relação a metas comuns ou procedimentos na transação.*
- COORDENAÇÃO DA TRANSAÇÃO - Processo consensual de tomada de decisões ou providências, em que duas ou mais organizações participam com algum tipo de ajustamento deliberado mútuo visando a eficácia e eficiência da relação.*

COMUNICAÇÕES NA TRANSAÇÃO - Emissão, transmissão e recepção de mensagens entre as organizações que se relacionam.

EFICIÊNCIA PERCEBIDA - Percepção das partes envolvidas numa relação interorganizacional sobre os efeitos produzidos e consequências da relação.

COMPLEXO ESCOLAR - Grupo de escolas que mantêm entre si acordo de entrosagem e intercomplementaridade de ações educativas.

A N E X O I I

VERSÃO PRELIMINAR DO INSTRUMENTO

DIMENSÃO	INDICADOR	CONCEITO	ITENS
1. Fatores Situacionais Específicos	1.1. Conscientização (da interdependência potencial ou real entre as organizações)	<p>1.1.1. Extensão com a qual o respondente está familiarizado com as metas e serviços da outra organização..</p> <p>1.1.2. Extensão com que os mediadores (de frente) se conhecem mutuamente.</p>	<p>1. Quanto você esta informado sobre as metas específicas e os serviços que são oferecidos pela outra organização (escola)?</p> <p>Não Sei 0 Não Estou Informado 1 Pouco Informado 2 Bastante Informado 3 Muito Bem Informado 4</p> <p>2. Com que extensão sua organização (escola) participou das primeiras fases do planejamento do projeto do Complexo Escolar?</p> <p>Não Sei 0 Não Participou 1 Pequena Participação 2 Muita Participação 3 Grande Participação 4</p> <p>3. Com que extensão você julga que as organizações (escolas) estão conscientes de que há dependência entre elas para alcançarem seus objetivos?</p> <p>Não Sei 0 Não Estão Conscientes 1 Pouco Conscientes 2 Bastante Conscientes 3 Muito Conscientes 4</p> <p>4. Há quantos anos e meses você pessoalmente se relaciona com o contato (pessoa) da outra escola? (_____ anos e _____ meses).</p> <p>5. Quanto você é pessoalmente relacionado com o contato da outra escola?</p> <p>Conhecimento Pessoal 1 Não Muito Bem 2 Bastante Bem 3 Muito Bem 4</p>

DIMENSÃO	INDICADOR	CONCEITO	ITENS
1. Fatores Situacionais Específicos	1.2. Consenso (sobre a diferenciação de papéis ou tarefas entre as organizações)	1.2.1. Grau de concordância ou discordância entre as partes em uma R.I. sobre (1) as necessidades e problemas do complexo escolar e (2) as metas e serviços de cada escola envolvida.	<p>Com que extensão você e o contato de outra escola concordam sobre:</p> <p>6. As necessidades mais importantes dos alunos ?</p> <p>Não Sei Discordo Concordo Concordo Concordo Muito Muito Um Pouco Bastante Muito 0 1 2 3 4</p> <p>7. A Educação em geral que deve ser oferecida aos alunos do 2º grau ?</p> <p>Não Sei Discordo Concordo Concordo Concordo Muito Um Pouco Bastante Muito Muito 0 1 2 3 4</p> <p>8. Os objetivos educacionais do complexo escolar ?</p> <p>Não Sei Discordo Concordo Concordo Concordo Muito Um Pouco Bastante Muito Muito 0 1 2 3 4</p> <p>9. O modo específico como o ensino é oferecido pelo complexo escolar ?</p> <p>Não Sei Discordo Concordo Concordo Concordo Muito Um Pouco Bastante Muito Muito 0 1 2 3 4</p> <p>10. Os papéis (competências e atribuições) que cabem a cada escola na intercomplementaridade ?</p> <p>Não Sei Discordo Concordo Concordo Concordo Muito Um Pouco Bastante Muito Muito 0 1 2 3 4</p>

DIMENSÃO	INDICADOR	CONCEITO	ITENS
	1.3. Similaridade de Domínio	<p>1.3.1. Compatibilidade das metas das organizações envolvidas e compreensão sobre a natureza dos problemas enfrentados</p> <p>1.3.2. Extensão com que as organizações obtêm recursos financeiros da mesma fonte, tem os mesmos objetivos, tem pessoal com a mesma habilidade profissional e oferece a mesma natureza de serviços para os mesmos clientes</p>	<p>11. Com que extensão as metas do complexo escolar são compatíveis com os objetivos da sua escola?</p> <p>Não São São Pouco São Bastante São Muito Sei incompatíveis compatíveis compatíveis compatíveis 0 1 2 3 4</p> <p>12. Em que extensão há uniformidade de tratamento pelas escolas, para problemas em comum?</p> <p>Não Não Há Pouca Bastante Muita Sei uniformidade uniformidade uniformidade uniformidade 0 1 2 3 4</p> <p>Em que extensão a outra escola:</p> <p>13. Obtem seus recursos (financeiros ou fundos) de mesma fonte que sua escola obtém?</p> <p>Não Nenhuma Pequena Muita Grande Sei Extensão Extensão Extensão Extensão 0 1 2 3 4</p> <p>14. Oferece a mesma natureza de ensino que sua escola?</p> <p>Não Nenhuma Pequena Muita Grande Sei Extensão Extensão Extensão Extensão 0 1 2 3 4</p> <p>15. Oferece serviços para os mesmos alunos, ou famílias, que a sua escola?</p> <p>Não Nenhuma Pequena Muita Grande Sei Extensão Extensão Extensão Extensão 0 1 2 3 4</p>

DIMENSÃO	INDICADOR	CONCEITO	ITENS
			<p>16. Tem a mesma forma de operacionalização de objetivo que sua escola:</p> <p>Não Sei 0 Nenhuma Extensão 1 Pequena Extensão 2 Muita Extensão 3 Grande Extensão 4</p>
			<p>17. Tem pessoal com o mesmo tipo de habilidade profissional, ou treinamento, que aqueles exigidos do pessoal pela sua escola?</p> <p>Não Sei 0 Nenhuma Extensão 1 Pequena Extensão 2 Muita Extensão 3 Grande Extensão 4</p>
	<p>1.4. Proximidade Geográfica</p> <p>1.5. Tamanho (do conjunto real ou potencial de organizações)</p>	<p>1.4.1. Distância espacial entre as organizações e sua compatibilidade com os objetivos da R. I.</p> <p>1.5.1. Dimensão do conjunto organizacional e adequação do número de membros no funcionamento (eficaz e eficiente)</p>	<p>18. A distância entre sua escola e a outra é compatível com os objetivos (e operacionalização) da intercomplementaridade educacional?</p> <p>Não Sei 0 É Incompatível 1 É Pouco Compatível 2 É Bastante Compatível 3 É Muito Compatível 4</p> <p>19. A distância entre sua escola e a outra interfere nos processos de interação entre elas?</p> <p>Não Sei 0 Não Interfere 1 Interfere Pouco 2 Interfere Bastante 3 Interfere Muito 4</p> <p>20. Quantas escolas integram o complexo interescolar? (_____ escolas)</p>

DIMENSÃO	INDICADOR	CONCEITO	ITENS
			<p>21. Em que extensão o número atual de escolas no complexo é adequado ao seu funcionamento ?</p> <p>Não É É Pouco É Bastante É Muito Sei inadequado adequado adequado adequado 0 1 2 3 4</p>
2. Bases da Interação	2.1. Grau de formalização da R.I. (como base para as interações)	2.1.1. Existência ou não de acordo formalizado entre as organizações.	<p>22. Em que extensão o número de escolas membro do complexo pode ser aumentado, sem prejuízo do seu funcionamento ?</p> <p>Não Deve Pouco Bastante Muito Sei Diminuir Aumentado Aumentado Aumentado 0 1 2 3 4</p> <p>23. Existe acordo estabelecido entre sua escola e a outra, que serve de base para as relações entre ambas ? (_____ sim, _____ não)</p> <p>Se você respondeu sim continue a partir do item seguinte (24), se não, salte para o item 26.</p> <p>24. O acordo é escrito ou verbal ? (_____ escrito, _____ verbal)</p> <p>25. O acordo estabelecido é decorrência de obrigatoriedade legal ou foi espontaneamente assumido pelas escolas ? (_____ obrigatório, _____ espontâneo).</p> <p>26. Existe regulamentação externa que apóie e dê parâmetros para a relação ? (_____ sim, _____ não)</p>

DIMENSÃO	INDICADOR	CONCEITO	ITENS																				
3. Fluxo de Recursos	3.1.1. Interdependência de Recursos	3.1.1.1. Extensão com que as organizações que formam o par, necessitam de recursos trocados entre si.	<p>27. Com que extensão a outra escola necessita de serviços, recursos ou suporte vindos da sua escola ?</p> <table border="0"> <tr> <td>Não Sei</td> <td>Nenhuma Extensão</td> <td>Pequena Extensão</td> <td>Muita Extensão</td> <td>Grande Extensão</td> </tr> <tr> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> </table> <p>28. De quais serviços, recursos ou suporte a outra escola necessita da sua ?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>29. Com que extensão sua escola para atingir as metas do complexo escolar, necessita de serviços, recursos ou suporte provenientes da outra escola ?</p> <table border="0"> <tr> <td>Não Sei</td> <td>Nenhuma Extensão</td> <td>Pequena Extensão</td> <td>Muita Extensão</td> <td>Grande Extensão</td> </tr> <tr> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> </table> <p>30. De quais serviços, recursos ou suporte a sua escola necessita da outra ?</p> <hr/> <hr/> <hr/>	Não Sei	Nenhuma Extensão	Pequena Extensão	Muita Extensão	Grande Extensão	0	1	2	3	4	Não Sei	Nenhuma Extensão	Pequena Extensão	Muita Extensão	Grande Extensão	0	1	2	3	4
Não Sei	Nenhuma Extensão	Pequena Extensão	Muita Extensão	Grande Extensão																			
0	1	2	3	4																			
Não Sei	Nenhuma Extensão	Pequena Extensão	Muita Extensão	Grande Extensão																			
0	1	2	3	4																			

DIMENSÃO	INDICADOR	CONCEITO	ITENS
	3.2. Intensidade	3.2.1. Nível de recursos envolvidos nas relações interorganizacionais.	<p>Com que extensão a outra escola recebeu cada um dos seguintes re- cursos, ou recompensas, por seu envolvimento com sua escola, no úl- timo ano ?</p> <p>31. Dinheiro ?</p> <p>Não Nenhuma Pequena Muita Grande Sei Extensão Extensão Extensão Extensão 0 1 2 3 4</p> <p>32. Uso de pessoal da sua escola ?</p> <p>Não Nenhuma Pequena Muita Grande Sei Extensão Extensão Extensão Extensão 0 1 2 3 4</p> <p>33. Alunos ?</p> <p>Não Nenhuma Pequena Muita Grande Sei Extensão Extensão Extensão Extensão 0 1 2 3 4</p> <p>34. Consultoria ou assistência técnica ?</p> <p>Não Nenhuma Pequena Muita Grande Sei Extensão Extensão Extensão Extensão 0 1 2 3 4</p> <p>35. Reconhecimento público, boa vontade, ou prestígio ?</p> <p>Não Nenhuma Pequena Muita Grande Sei Extensão Extensão Extensão Extensão 0 1 2 3 4</p> <p>36. Equipamento ou espaço físico ?</p> <p>Não Nenhuma Pequena Muita Grande Sei Extensão Extensão Extensão Extensão 0 1 2 3 4</p>

DIMENSÃO	INDICADOR	CONCEITO	ITENS
			<p>Com que extensão sua escola recebeu da outra cada um dos seguintes recursos, ou recompensas, durante o último ano ?</p> <p>37. Dinheiro ?</p> <p>Não Nenhuma Pequena Muita Grande Sei Extensão Extensão Extensão Extensão 0 1 2 3 4</p> <p>38. Uso de pessoal da outra escola ?</p> <p>Não Nenhuma Pequena Muita Grande Sei Extensão Extensão Extensão Extensão 0 1 2 3 4</p> <p>39. Alunos ?</p> <p>Não Nenhuma Pequena Muita Grande Sei Extensão Extensão Extensão Extensão 0 1 2 3 4</p> <p>40. Consultoria ou assistência técnica ?</p> <p>Não Nenhuma Pequena Muita Grande Sei Extensão Extensão Extensão Extensão 0 1 2 3 4</p> <p>41. Reconhecimento público, boa vontade, ou prestígio ?</p> <p>Não Nenhuma Pequena Muita Grande Sei Extensão Extensão Extensão Extensão 0 1 2 3 4</p> <p>42. Equipamento ou espaço físico ?</p> <p>Não Nenhuma Pequena Muita Grande Sei Extensão Extensão Extensão Extensão 0 1 2 3 4</p>

DIMENSÃO	INDICADOR	CONCEITO	ITENS																														
		<p>3.2.2. Proporção relativa dos recursos de uma organização envolvidos na relação</p>	<p>Proporcionalmente à quantidade de recursos trocados (recabidos e enviados) por sua escola com outras organizações, qual a extensão dos recursos:</p> <p>43. Recebidos da outra escola ?</p> <table border="0"> <tr> <td>Não</td> <td>Nenhuma</td> <td>Pouca</td> <td>Bastante</td> <td>Muita</td> </tr> <tr> <td>Sei</td> <td>Extensão</td> <td>Extensão</td> <td>Extensão</td> <td>Extensão</td> </tr> <tr> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> </table> <p>44. Enviados para a outra escola ?</p> <table border="0"> <tr> <td>Não</td> <td>Nenhuma</td> <td>Pouca</td> <td>Bastante</td> <td>Muita</td> </tr> <tr> <td>Sei</td> <td>Extensão</td> <td>Extensão</td> <td>Extensão</td> <td>Extensão</td> </tr> <tr> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> </table>	Não	Nenhuma	Pouca	Bastante	Muita	Sei	Extensão	Extensão	Extensão	Extensão	0	1	2	3	4	Não	Nenhuma	Pouca	Bastante	Muita	Sei	Extensão	Extensão	Extensão	Extensão	0	1	2	3	4
Não	Nenhuma	Pouca	Bastante	Muita																													
Sei	Extensão	Extensão	Extensão	Extensão																													
0	1	2	3	4																													
Não	Nenhuma	Pouca	Bastante	Muita																													
Sei	Extensão	Extensão	Extensão	Extensão																													
0	1	2	3	4																													
<p>4. Formas de Transação</p>	<p>4.1. Padronização</p>	<p>4.1.1. Padronização dos recursos trocados e dos procedimentos adotados nas transações.</p>	<p>A troca de recursos entre sua escola e a outra, apresenta que extensão de padronização:</p> <p>45. Quanto ao tipo de recurso trocado ?</p> <table border="0"> <tr> <td>Não</td> <td>Não Há</td> <td>Pequena</td> <td>Muita</td> <td>Grande</td> </tr> <tr> <td>Sei</td> <td>Padronização</td> <td>Padronização</td> <td>Padronização</td> <td>Padronização</td> </tr> <tr> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> </table> <p>46. Quanto a rotina envolvida nos procedimentos da transação ?</p> <table border="0"> <tr> <td>Não</td> <td>Não Há</td> <td>Pequena</td> <td>Muita</td> <td>Grande</td> </tr> <tr> <td>Sei</td> <td>Rotina</td> <td>Rotina</td> <td>Rotina</td> <td>Rotina</td> </tr> <tr> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> </table>	Não	Não Há	Pequena	Muita	Grande	Sei	Padronização	Padronização	Padronização	Padronização	0	1	2	3	4	Não	Não Há	Pequena	Muita	Grande	Sei	Rotina	Rotina	Rotina	Rotina	0	1	2	3	4
Não	Não Há	Pequena	Muita	Grande																													
Sei	Padronização	Padronização	Padronização	Padronização																													
0	1	2	3	4																													
Não	Não Há	Pequena	Muita	Grande																													
Sei	Rotina	Rotina	Rotina	Rotina																													
0	1	2	3	4																													

DIMENSÃO	INDICADOR	CONCEITO	ITENS
	4.2.Importância	4.2.1.Importância da relação para os objetivos organizacionais comuns.	<p>47.Com que extensão a troca de recursos entre as escolas é importante para os objetivos do complexo escolar?</p> <p>Não é importante Pouco importante Bastante importante Muito importante</p> <p>0 1 2 3 4</p>
	4.3.Frequência	4.3.1.Frequência com que ocorrem trocas de recursos entre as organizações.	<p>48.As trocas de recursos entre sua escola e a outra, apresentam que frequência?</p> <p>Não Nunca Pouco Bastante Muito</p> <p>Sei Ocorreu frequentes frequentes frequentes</p> <p>0 1 2 3 4</p>
	4.4.Reciprocidade	4.4.1.Simetria das transações entre as organizações, isto é, equilíbrio entre os fluxos de recursos.	<p>49.As quantidades de recursos recebidos e cedidos pela sua escola na relação com a outra é simétrica?</p> <p>(sim, não)</p> <p>Se você respondeu não continue a partir do item seguinte (50), se respondeu sim salte para o item 52.</p> <p>50.A quantidade de recursos recebidos pela sua escola é maior ou menor do que o cedido?</p> <p>(maior, menor)</p>
			<p>51.Em que extensão ocorre o desequilíbrio no fluxo de recursos entre sua escola e a outra?</p> <p>Não Há Pequeno Muito Grande</p> <p>Sei equilíbrio desequilíbrio desequilíbrio desequilíbrio</p> <p>0 1 2 3 4</p>

DIMENSÃO	INDICADOR	CONCEITO	ITENS
	4.5. Poder (entre as organizações).	4.5.1. Capacidade de uma parte de fazer com que a outra faça o que não faria de outra maneira	<p>52. Há nas relações entre sua escola e a outra, um desequilíbrio de poder nas tomadas de decisões ? <input type="checkbox"/> sim, <input type="checkbox"/> não) Se você respondeu <u>sim</u> continue a partir do item seguinte (53), se você respondeu <u>não</u> salte para o item 55.</p> <p>53. A quantidade de poder detido pela sua escola é maior ou menor do que o da outra escola ? <input type="checkbox"/> maior <input type="checkbox"/> menor)</p> <p>54. A manifestação de maior poder é decorrência de: <input type="checkbox"/> Falta de reciprocidade no fluxo de recursos. <input type="checkbox"/> Dependência exclusiva dos recursos recebidos da outra escola. <input type="checkbox"/> Determinação legal, ou contratual.</p>
	4.6. Cooperação. (manti das as suas próprias metas e preservada sua autonomia).	4.6.1. Orientação das ações da organização para a resolução de problemas comuns às organizações que se relacionam.	<p>55. Há entre as escolas a preocupação de identificar problemas que se - jam comuns a ambas ? <input type="checkbox"/> sim, <input type="checkbox"/> não) Se você respondeu <u>sim</u> continue a partir do item seguinte (56), se respondeu <u>não</u> salte para o item 58.</p> <p>56. Identificados os problemas comuns, com que extensão eles tem sido resolvidos em conjunto por ações praticadas por ambas as escolas ?</p> <p>Não Resolvidos Pouco Resolvidos Frequentemente Muito Frequentemente</p> <p>0 1 2 3 4</p>

DIMENSÃO	INDICADOR	CONCEITO	ITENS
	4.5. Poder (entre as organizações).	4.5.1. Capacidade de uma parte de fazer com que a outra faça o que não faria de outra maneira	<p>52. Há nas relações entre sua escola e a outra, um desequilíbrio de poder nas tomadas de decisões ?</p> <p>(<input type="checkbox"/> sim, <input type="checkbox"/> não)</p> <p>Se você respondeu <u>sim</u> continue a partir do item seguinte (53), se você respondeu <u>não</u> salte para o item 55.</p> <p>53. A quantidade de poder detido pela sua escola é maior ou menor do que o da outra escola ?</p> <p>(<input type="checkbox"/> maior <input type="checkbox"/> menor)</p> <p>54. A manifestação de maior poder é decorrência de:</p> <p><input type="checkbox"/> Falta de reciprocidade no fluxo de recursos.</p> <p><input type="checkbox"/> Dependência exclusiva dos recursos recebidos da outra escola.</p> <p><input type="checkbox"/> Determinação legal, ou contratual.</p>
	4.6. Cooperação, (manti- das as suas próprias me- tas e preservada sua au- tonomia).	4.6.1. Orientação das ações da organização para a resolução de problemas comuns as or- ganizações que se rela- cionam.	<p>55. Há entre as escolas a preocupação de identificar problemas que se - jam comuns a : ambas ?</p> <p>(<input type="checkbox"/> sim, <input type="checkbox"/> não)</p> <p>Se você respondeu <u>sim</u> continue a partir do item seguinte (56), se respondeu <u>não</u> salte para o item 58.</p> <p>56. Identificados os problemas comuns, com que extensão eles tem sido resolvidos em conjunto por ações praticadas por ambas as escolas ?</p> <p>Não Resolvidos 0 Não Tem Sido 1 Pouco Resolvidos 2 Bastante Resolvidos 3 Muito Resolvidos 4</p>

DIMENSÃO	INDICADOR	CONCEITO	ITENS
			<p>57. Em que extensão são voluntárias as ações visando a solução de problemas comuns identificados ?</p> <p>Não São Pequena Muita Grande Sei Voluntários Extensão Extensão Extensão 0 1 2 3 4</p> <p>58. Há entre sua escola e a outra alguma divergência em relação as metas comuns estabelecidas ?</p> <p>(___ sim, ___ não)</p> <p>59. Há entre membros das duas escolas divergências quanto a orientação, ou condução, das ações que envolvem mutuamente a ambos ?</p> <p>(___ sim, ___ não)</p> <p>Se você respondeu sim em alguma das duas, ou em ambas, continue a partir do item seguinte, se respondeu não em ambas salte p/ item 63.</p> <p>60. Com que extensão as divergências se manifestam gerando situação de oposição entre as escolas ?</p> <p>Não Não Se Pouco Bastante Muito Sei Manifestam Frequentemente/ Frequentemente/ Frequentemente/ 0 1 2 3 4</p> <p>61. As situações de conflito, quando ocorrem, têm merecido de ambas as escolas atenção e esforço para superá-las ?</p> <p>(___ sim, ___ não)</p> <p>62. Qual das alternativas, tem sido mais frequentemente adotada em situações de conflito ?</p> <p>a ___ são ignorados ou evitados b ___ são atenuados c ___ são abertamente confrontados d ___ são submetidos ao arbítrio externo</p>

DIMENSÃO	INDICADOR	CONCEITO	ITENS																													
	4.8. Coordenação	4.8.1. Como as decisões, ou providências, que afetam as organizações numa relação, são tomadas por consenso ou unilateralmente pelas partes.	<p>63. Há alguma forma de comitê ou grupo, estabelecido para coordenar as atividades entre sua escola e a outra ? (_____ sim, _____ não) Se você respondeu <u>sim</u>, continue a partir do item seguinte (64), se respondeu <u>nao</u> salte para o item 67. 64. O comitê é "ad hoc" ou permanente ? (_____ "ad hoc", _____ permanente)</p> <p>65. Qual o grau de formalização do comitê com agenda, pauta, regras de procedimento, etc ?</p> <table border="0"> <tr> <td>Não Sei</td> <td>Não Há Formalização</td> <td>Pouco Formal</td> <td>Bastante Formal</td> <td>Muito Formal</td> </tr> <tr> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> </table> <p>66. Com que extensão são as decisões tomadas por este comitê obrigatórias para sua escola e para a outra ?</p> <table border="0"> <tr> <td>Não Sei</td> <td>Não São Obrigatórias</td> <td>Pequena Obrigatoriedade</td> <td>Muita Obrigato/Obrigato/</td> <td>Grande Obrigato/</td> </tr> <tr> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> </table> <p>67. Com que frequência foram trocados cartas e comunicados escritos entre sua escola e a outra, nos últimos 6 meses ?</p> <table border="0"> <tr> <td>0 = Não, ou zero vezes durante os últimos 6 meses</td> </tr> <tr> <td>1 = Uma vez durante os últimos 6 meses</td> </tr> <tr> <td>2 = Duas vezes, ou cerca de cada 3 meses</td> </tr> <tr> <td>3 = Três vezes, ou cerca de cada 2 meses</td> </tr> <tr> <td>4 = Cerca de cada mes, ou 6 vezes</td> </tr> <tr> <td>5 = Cerca de cada duas semanas, ou 12 vezes</td> </tr> <tr> <td>6 = Cerca de cada semana, ou 24 vezes</td> </tr> <tr> <td>7 = Cerca de 2 - 3 dias</td> </tr> <tr> <td>8 = Diariamente</td> </tr> </table>	Não Sei	Não Há Formalização	Pouco Formal	Bastante Formal	Muito Formal	0	1	2	3	4	Não Sei	Não São Obrigatórias	Pequena Obrigatoriedade	Muita Obrigato/Obrigato/	Grande Obrigato/	0	1	2	3	4	0 = Não, ou zero vezes durante os últimos 6 meses	1 = Uma vez durante os últimos 6 meses	2 = Duas vezes, ou cerca de cada 3 meses	3 = Três vezes, ou cerca de cada 2 meses	4 = Cerca de cada mes, ou 6 vezes	5 = Cerca de cada duas semanas, ou 12 vezes	6 = Cerca de cada semana, ou 24 vezes	7 = Cerca de 2 - 3 dias	8 = Diariamente
Não Sei	Não Há Formalização	Pouco Formal	Bastante Formal	Muito Formal																												
0	1	2	3	4																												
Não Sei	Não São Obrigatórias	Pequena Obrigatoriedade	Muita Obrigato/Obrigato/	Grande Obrigato/																												
0	1	2	3	4																												
0 = Não, ou zero vezes durante os últimos 6 meses																																
1 = Uma vez durante os últimos 6 meses																																
2 = Duas vezes, ou cerca de cada 3 meses																																
3 = Três vezes, ou cerca de cada 2 meses																																
4 = Cerca de cada mes, ou 6 vezes																																
5 = Cerca de cada duas semanas, ou 12 vezes																																
6 = Cerca de cada semana, ou 24 vezes																																
7 = Cerca de 2 - 3 dias																																
8 = Diariamente																																
	4.9. Comunicações	4.9.1. Frequência com que mensagens sobre o objeto das relações, foram transmitidas entre as organizações.																														

DIMENSÃO	INDICADOR	CONCEITO	ITENS
			<p>68. Com que frequência foram feitas discussões pessoais face a face, entre pessoal da sua escola e da outra, nos últimos 6 meses ?</p> <p>0 = Não, ou zero vezes nos últimos 6 meses 1 = Uma vez durante os últimos 6 meses 2 = Duas vezes, ou cerca de cada 3 meses 3 = Três vezes, ou cerca de cada 2 meses 4 = Cerca de cada mes, ou 6 vezes 5 = Cerca de cada duas semanas, ou 12 vezes 6 = Cerca de cada semana, ou 24 vezes 7 = Cerca de cada 2 - 3 dias 8 = Diariamente</p> <p>69. Com que frequência foram feitas chamadas telefônicas entre sua escola e a outra, nos últimos 6 meses ?</p> <p>0 = Não, ou zero vezes nos últimos 6 meses 1 = Uma vez durante os últimos 6 meses 2 = Duas vezes, ou cerca de cada 3 meses 3 = Três vezes, ou cerca de cada 2 meses 4 = Cerca de cada mes, ou 6 meses 5 = Cerca de cada duas semanas, ou 12 vezes 6 = Cerca de cada semana, ou 24 vezes 7 = Cerca de cada 2 - 3 dias 8 = Diariamente</p> <p>70. Indique o número de vezes que o comitê de coordenação foi reunido durante os últimos 6 meses.</p> <p>(_____ vezes)</p>

DIMENSÃO	INDICADOR	CONCEITO	ITENS
5. Conseqüências das Relações	5.1. Eficiência percebida	4.9.2. Qualidade (clareza e facilidade) de envio ou recebimento de mensagens entre as organizações na relação.	<p>71. Quando você precisa se comunicar com pessoas da outra escola, qual a dificuldade você tem tido para entrar em contato com ela?</p> <p>Não Houve Contato 0 Nenhuma Dificuldade 1 Pequena Dificuldade 2 Muita Dificuldade 3 Grande Dificuldade 4</p> <p>72. De maneira geral, como você caracterizaria a qualidade de suas comunicações com pessoas da outra escola, nos últimos 6 meses?</p> <p>Não Houve Contato 0 Pobre 1 Clara 2 Muito Boa 3 Excelente 4</p> <p>73. Em suas tentativas de se comunicar com pessoas da outra escola durante os últimos seis meses, quantas vezes suas mensagens "perderam-se", ou não receberam uma resposta em seguida e direta, ou não receberam um chamado de retorno?</p> <p>Não Houve Contato 0 Nunca 1 Muito Raramente 2 Frequentemente 3 Muito Frequentemente 4</p> <p>74. Com que extensão a outra escola se desincumbe das atribuições que lhe foram estabelecidas, segundo a sua consideração?</p> <p>Não Satisfatoriamente 0 Insatisfatóriamente 1 Pouco Satisfatoriamente 2 Bastante Satisfatoriamente 3 Muito Satisfatoriamente 4</p> <p>75. Com que extensão você sente a relação entre sua escola e esta ou tra como produtiva?</p> <p>Não Produtiva 0 Improvementalmente 1 Pouco Produtiva 2 Bastante Produtiva 3 Muito Produtiva 4</p>
		5.1.1. Extensão com que as partes envolvidas numa relação interorganizacional percebem como cada organização leva a cabo suas responsabilidades, e julgam a relação como produtiva, satisfatória e avaliando a pena.	

DIMENSÃO	INDICADOR	CONCEITO	ITENS
6. Político - Ideológica - Educacional	6.1. Princípios	6.1.1. Extensão com que os princípios filosóficos-educacionais das escolas são uniformes e harmônicos	<p>76. Com que extensão vale a pena o tempo e o esforço despendidos no desenvolvimento e manutenção da relação com essa escola ?</p> <p>Não Vale a Pena 1 Vale a Pena Pouco 2 Bastante 3 Muito 4</p> <p>77. De maneira global, com que extensão você está satisfeito com a relação entre sua escola e esta outra ?</p> <p>Não Satisfeito 1 Pouco Satisfeito 2 Bastante Satisfeito 3 Muito Satisfeito 4</p> <p>Com que extensão, há concordância entre a sua escola e esta outra quanto:</p> <p>78. Ao papel da educação ?</p> <p>Não Há Concordância 0 Pouca Concordância 2 Bastante Concordância 3 Muita Concordância 4</p> <p>79. A ênfase dada no currículo e no ensino à educação geral ?</p> <p>Não Há Concordância 0 Pouca Concordância 2 Bastante Concordância 3 Muita Concordância 4</p> <p>80. A ênfase dada no currículo e no ensino à formação profissional?</p> <p>Não Há Concordância 0 Pouca Concordância 2 Bastante Concordância 3 Muita Concordância 4</p> <p>81. Com que extensão há uma doutrina claramente definida para o trabalho comum das escolas ?</p> <p>Não Há Clareza 0 Pouco Claro 2 Bastante Claro 3 Muito Claro 4</p>
	6.2. Doutrina	6.2.1. Extensão com que há clareza na doutrina institucional das escolas, e sua adequação aos objetivos da relação.	

DIMENSÃO	INDICADOR	CONCEITO	ITENS
			<p>82. Com que extensão você julga adequada aos objetivos definidos a doutrina seguida pelas escolas ?</p> <p>Não Sei 0</p> <p>Inadequada 1</p> <p>Pouco Adequada 2</p> <p>Bastante Adequada 3</p> <p>Muito Adequada 4</p>
	6.3. Metas e Objetivos	6.3.1. Coerência das metas e objetivos com a doutrina estabelecida.	<p>83. Com que extensão as metas e objetivos pretendidos são consistentes com a doutrina estabelecida ?</p> <p>Não Sei 0</p> <p>São Inconsistentes 1</p> <p>Pouco Consistentes 2</p> <p>Bastante Consistentes 3</p> <p>Muito Consistentes 4</p>
		6.3.2. Aceitação, compreensão e defesa das metas e objetivos.	<p>84. Compreendidos pelos membros de sua escola ?</p> <p>Não Sei 0</p> <p>Não São compreendidos 1</p> <p>São Pouco compreendidos 2</p> <p>Bastante compreendidos 3</p> <p>Muito compreendidos 4</p>
			<p>85. Aceitos pelos membros de sua escola ?</p> <p>Não Sei 0</p> <p>Não São Aceitos 1</p> <p>São Pouco Aceitos 2</p> <p>Bastante Aceitos 3</p> <p>Muito Aceitos 4</p>
			<p>86. Defendidos pelos membros de sua escola ?</p> <p>Não Sei 0</p> <p>São Criticados 1</p> <p>Pouco Defendidos 2</p> <p>Bastante Defendidos 3</p> <p>Muito Defendidos 4</p>

DIMENSÃO	INDICADOR	CONCEITO	ITENS
	6.4. Didático - Pedagógico.	6.4.1. Integração e coordenação pedagógica entre os planos de ensino desenvolvidos pelas escolas.	<p>87. Há na relação entre sua escola e a outra, ações concretas para a integração e coordenação do ensino desenvolvido por ambas? (_____ sim, _____ não)</p> <p>88. De maneira global com que extensão você considera satisfatórios os resultados da integração e coordenação do ensino? Não Satisfatório Pouco Satisfatório Bastante Satisfatório Muito Satisfatório 0 1 2 3 4</p>
		6.4.2. Avaliação do rendimento escolar e dos resultados educacionais conseguidos através da relação entre as escolas.	<p>89. Com que extensão o rendimento escolar dos alunos que frequentam simultaneamente as duas escolas é avaliado conjuntamente? Não Avaliado Pouco Avaliado Bastante Avaliado Muito Avaliado 0 1 2 3 4</p> <p>90. Com que extensão os resultados educacionais pretendidos pela relação entre sua escola e a outra são conjuntamente avaliados? Não Avaliado Pouco Avaliado Bastante Avaliado Muito Avaliado 0 1 2 3 4</p> <p>91. Com que extensão há discrepância entre o aproveitamento escolar dos alunos na sua e na outra escola? Não Há Pequena Discrepância Muita Grande Discrepância Sei Discrepância 2 3 4 0 1</p> <p>92. O aproveitamento escolar dos alunos é melhor na sua escola ou na outra? (_____ na minha, _____ na outra)</p>

A N E X O I I I

MODELO DO RELATÓRIO DE JULGAMENTO E
DEMAIS MATERIAIS ENCAMINHADOS AOS
JUÍZES

Sr.(a) Juiz(a)

Tendo em vista o resumo do referencial teórico anexo, a partir do qual elaboramos o IARI, solicitamos que V.Sa. responda para cada item do instrumento os quesitos que visam identificar a extensão com que os itens, atendem às condições de validade de conteúdo e de conceito(constructo).

Seu julgamento, em cada caso, será manifesto utilizando a palavra "sim" para uma das alternativas apresentadas.

A fim de aperfeiçoarmos o instrumento serão de grande valia outras sugestões que V.Sa. tiver sobre sua elaboração em geral. Aspectos como adequação da linguagem e número de itens suficientes para cobrir cada uma das dimensões são particularmente importantes.

Informamos, outrossim, que os juizes não serão pessoalmente identificados na dissertação. Dos mesmos somente constarão títulos acadêmicos, atividades docentes e de pesquisa e/ou outros dados de sua qualificação. Para tanto, solicitamos que V.Sa. preencha o anexo sobre essas informações.

Certos da sua atenção, antecipadamente agradecemos sua inestimável colaboração.

Atenciosamente.

O instrumento desenvolvido é uma escala do tipo Likert e se destina a avaliação das relações interorganizacionais entre escolas que mantem(entre si) um acordo de intercomplementaridade, constituindo assim um "complexo escolar" que atende a alunos que ingressam no mesmo visando sua escolarização e formação profissional, em nível de 2º grau.

O foco do estudo é a análise das relações em si, como elas estão estruturadas e como se operacionalizam. As dimensões selecionadas cobrem os aspectos legais e organizacionais

Tendo em vista a configuração do "complexo escolar", que apresenta a forma de um conjunto de 5(cinco) escolas membros(fig.1), sendo uma focal com quem as demais mantêm relações, optamos pela análise de pares de relações. Assim, o instrumento será submetido a cada uma das escolas membros(EM), tendo em vista sua relação com a escola focal(EF). Esta última responderá questionário específico para cada uma das 4(quatro) escolas membros,

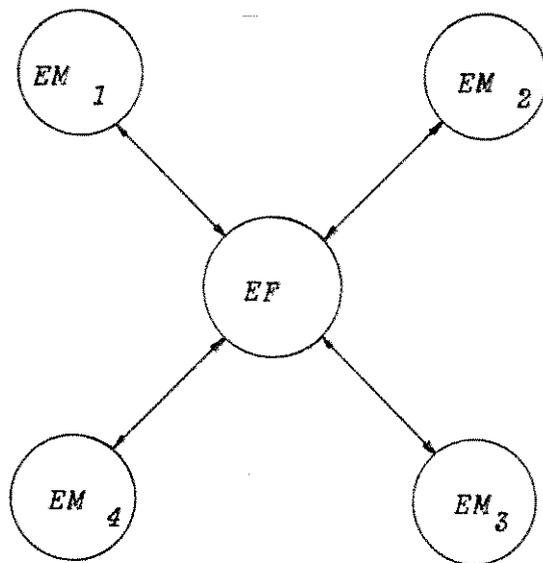


Fig. 1 - Estrutura do "Complexo Escolar"

Os respondentes do instrumento, serão membros das escolas que têm participação direta como mediadores das relações, isto é, pessoal de fronteira entre as escolas (diretores, assistentes de direção, secretários, coordenadores).

Relembrando que a unidade de análise será a relação entre pares, isto é, entre uma escola membro (EM) e a escola focal (EF), das respostas obtidas será calculada a média e esta assumida como composição das percepções de cada relação diádica. Este procedimento de agregação se justifica na medida que acreditamos que a percepção combinada das duas partes de uma relação diádica se aproximará mais de uma "verdade" do que aquela obtida de um só partícipe.

O esquema conceitual que embasa o instrumento, é o constante do Anexo I (Referencial Teórico), em especial contribuíram para a elaboração do instrumento os trabalhos de Hall (1982) Van de Ven & Ferry (1980) e Aldrich (1979).

Os pesquisadores organizacionais citados, a partir de pesquisas empíricas, apresentam um conjunto de dimensões que compõem as relações interorganizacionais. Sugerem também alguns indicadores operacionais através dos quais as relações se consumam.

O instrumento desenvolvido inclui algumas dessas dimensões e indicadores. Não foram utilizadas dimensões e indicadores não aplicáveis ao conjunto organizacional em estudo. Foram entretanto, acrescidos ao instrumento indicadores que na nossa visão são adequados a análise do conjunto organizacional em questão, seja pela natureza das instituições envolvidas, seja por suas peculiaridades conjunturais.

O tema amplo do estudo em desenvolvimento é o das relações interorganizacionais, campo de interesse recente pelos teóricos organizacionais e que tem se mostrado uma potente ferramenta para a compreensão do ambiente organizacional. O estudo das relações interorganizacionais mantidas por escolas num "Complexo Escolar" se apresenta como caso particular do tema mais amplo, apresentando peculiaridades próprias.

Assim sendo, mesmo que as dimensões mais gerais sejam as mesmas para o estudo das relações interorganizacionais em qualquer caso, sempre será possível, e desejável, a identificação de dimensões particulares, e respectivos indicadores, convenientes ao estudo do conjunto em foco.

Como decorrência, não é possível a elaboração de um instrumento de aplicação geral. Para cada estudo, há que se construir um instrumento particular.

O processo de elaboração do instrumento.

O instrumento tem por fim a análise das relações interorganizacionais de modo a revelar a estrutura das mesmas e como elas se operacionalizam. Para obter as informações necessárias, optamos por um instrumento que colete dados fornecidos por membros das organizações diretamente ligados às relações.

A elaboração do instrumento desenvolve-se através das seguintes etapas:

Primeiramente, foram selecionadas da literatura já citada, as dimensões que compõem as RI e dentro destas os indicadores que denotam a estrutura e os processos dessas relações.

Em seguida, procuramos identificar os conceitos operacionais (ou constructos organizacionais) que cada um dos indicadores podia assumir de maneira a orientar e delimitar a formulação dos itens do questionário.

Finalmente, de posse do conceito elaboramos os itens de modo a obter dados que venham atender aquele conceito. A cada questão associamos uma escala de respostas tipo Likert, com extensão de 0 a 5.

A N E X O I V

VERSÃO FINAL DO INSTRUMENTO

Este questionário é parte de um estudo que está sendo feito com o objetivo de compreender melhor a estrutura e os processos das relações mantidas entre duas, ou mais, organizações.

Os resultados desse estudo serão usados para identificar e ajudar a resolver problemas e determinar se e onde podem ser feitas mudanças para aumentar a eficiência e a produtividade organizacional.

O questionário é totalmente dirigido para aspectos ligados ao "Complexo Escolar" do qual sua escola é um membro participante. O "Complexo Escolar" está sendo usado para o "estudo de caso" do propósito acima declarado.

O foco das questões é como sua escola se relaciona com a outra escola com quem intercomplementa suas ações educacionais. Este questionário pede para que você indique numa escala, o seu julgamento de vários aspectos dessa relação entre sua escola e a outra escola.

Suas respostas serão uma ajuda muito especial no entendimento de como as escolas coordenam seu trabalho conjunto. Assim, solicitamos que suas respostas às questões sejam dadas franca e honestamente. Este questionário não é um teste e não existem respostas certas ou erradas. Suas respostas são estritamente confidenciais. Suas respostas serão agrupadas com as respostas de outras pessoas e não serão personalizadas em nenhum relatório.

Muito obrigado pela sua cooperação.

Questionário para a Escola Focal (EF)

Instruções Gerais

Este questionário contém muitas questões sobre sua escola e a outra escola.

Sua escola inclui você e todos os indivíduos e recursos pertencentes à unidade escolar onde você trabalha, neste caso a ETE "Getulio Vargas".

Outra escola se refere à outra unidade escolar com a qual a sua escola compartilha alunos e mantém acordo de intercomplementaridade, isto é, a EESG "Alexandre Gusmão", ou a EESG "Prof. Gualter da Silva", ou a EEPSG "Seminário Nossa Senhora da Glória", ou a EEPSG "Prof. Teotônio Alves Pereira".

Este questionário pede que você responda cada questão quatro vezes, uma para cada escola com a qual mantém relações. Estas outras escolas estão relacionadas nas colunas a direita das questões. Para cada questão há uma escala de respostas de cinco pontos com uma breve descrição do significado de cada número. Você deve escolher o número que mais exatamente reflete sua resposta para cada questão e para cada outra escola e escrever na coluna apropriada.

Por exemplo, se você for responder a questão seguinte e suas respostas fossem "diariamente", "mensalmente", "nunca", e "semanalmente" para as unidades 1 a 4, respectivamente, então você escreveria os números "4", "2", "1" e "3" na coluna apropriada para as outras escolas, como segue:

Com que frequência você teve contato com a outra escola durante os últimos seis meses ?

	Nunca	Mensalmente	Semanalmente	Diariamente	De hora em hora
	1	2	3	4	5
Escola 1		Escola 2		Escola 3	
4		2		1	
					3

Se você não entender alguma questão, PEÇA AJUDA. Nós entendemos que nem todas as questões são simples. Por isso estamos a sua disposição para responder qualquer dúvida que você tenha.

QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

1. Nome da sua ESCOLA: _____
2. Nome do DEPARTAMENTO, SETOR, ÁREA onde você trabalha _____

3. CARGO/FUNÇÃO que você ocupa: _____
4. Seu NOME: _____

IARI - "COMPLEXO ESCOLAR"

Questionário para a Escola Membro (EM)

INSTRUÇÕES GERAIS

Este questionário contém muitas questões sobre sua escola e a outra escola.

Sua escola inclui você e todos os indivíduos e recursos pertencentes à unidade escolar onde você trabalha.

Outra escola se refere à outra unidade escolar com a qual a sua escola compartilha alunos e mantém acordo de intercomplementaridade, neste caso a ETE "Getulio Vargas".

Neste questionário, você deverá responder as questões tendo especificamente essa escola como referencial. Para cada questão há uma escala de respostas com cinco pontos com uma breve descrição do significado de cada número. Você deve escolher o número que mais exatamente reflete sua resposta para cada questão.

Se você não entender alguma questão, PEÇA AJUDA. Nós entendemos que nem todas as questões são simples. Por isso estamos a sua disposição para esclarecer qualquer dúvida que você tenha.

QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

1. Nome da sua ESCOLA: _____
2. Nome do DEPARTAMENTO, SETOR, ÁREA onde você trabalha: _____

3. CARGO/FUNÇÃO que você ocupa: _____
4. Seu NOME: _____

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS RELAÇÕES INTERORGANIZACIONAIS - IARI
APLICADO A UM COMPLEXO ESCOLAR

Antes de iniciar o preenchimento leia com atenção as instruções gerais.

I T E N S

1. Você está informado sobre as metas específicas e os serviços que são oferecidos pela outra organização (escola)?

não sei	não estou informado	pouco informado	bastante informado	muito bem informado
0	1	2	3	4
2. Sua organização (escola) participou das primeiras fases do planejamento do projeto do Complexo Escolar?

não sei	não participou	pequena participação	bastante participação	muita participação
0	1	2	3	4
3. Você julga que as organizações (escolas) estão conscientes de que há dependência entre elas para alcançarem seus objetivos?

não sei	não estão conscientes	pouco conscientes	bastante conscientes	muito conscientes
0	1	2	3	4
4. Dos membros da outra escola, com qual você mantém maior contato? (p. ex.: diretor, secretário, orientador educacional, etc.) _____
5. Há quantos anos e meses você mantém esse contato, exclusivamente em decorrência de intercomplementaridade? (____ anos e ____ meses).

6. Como você classifica sua relação interpessoal com esse contato da outra escola?

não sei	conflituosa	indiferente	amistosa	cooperativa
0	1	2	3	4

ITENS 7 A.11: Quanto você e o contato da outra escola concordam sobre:

7. A orientação que cada escola adota para seu trabalho educacional?

não sei	discordamos	concordamos um pouco	concordamos bastante	concordamos muito
0	1	2	3	3

8. A Educação em geral que deve ser oferecida aos alunos do 2º grau?

não sei	discordamos	concordamos um pouco	concordamos bastante	concordamos muito
0	1	2	3	4

9. Os objetivos educacionais do complexo escolar?

não sei	discordamos	concordamos um pouco	concordamos bastante	concordamos muito
0	1	2	3	4

10. O modo específico como o ensino é oferecido pelo complexo escolar?

não sei	discordamos	concordamos um pouco	concordamos bastante	concordamos muito
0	1	2	3	4

11. Os papéis (competências e atribuições) que cabem a cada escola na inter-complementaridade?

não sei	discordamos	concordamos um pouco	concordamos bastante	concordamos muito
0	1	2	3	4

12. As metas do complexo escolar são compatíveis com os objetivos da sua escola?

não sei	são incompatíveis	são pouco compatíveis	são bastante compatíveis	são muito compatíveis
0	1	2	3	4

13. Há concordância nas decisões adotadas pelas escolas para resolver problemas da mesma natureza?

não sei	nunca concordam	concordam pouco	concordam bastante	concordam muito
0	1	2	3	4

ITENS 14 A 18: Em que extensão a outra escola:

14. Obtem seus recursos (financeiros ou fundos) da mesma fonte que sua escola?

não sei	nenhuma extensão	pequena extensão	bastante extensão	muita extensão
0	1	2	3	4

15. Oferece a mesma natureza de ensino que sua escola?

não sei	nenhuma extensão	pequena extensão	bastante extensão	muita extensão
0	1	2	3	4

16. Oferece serviços para os mesmos alunos; ou famílias, que a sua escola?

não sei	nenhuma extensão	pequena extensão	bastante extensão	muita extensão
0	1	2	3	4

17. Tem a mesma forma de operacionalização de objetivo que sua escola?

não sei	nenhuma extensão	pequena extensão	bastante extensão	muita extensão
0	1	2	3	4

18. Tem pessoal com o mesmo tipo de habilidade profissional, ou treinamento, que aqueles exigidos do pessoal pela sua escola?

não sei	nenhuma extensão	pequena extensão	bastante extensão	muita extensão
0	1	2	3	4

19. A distância entre sua escola e a outra é compatível com os objetivos (e operacionalização) da intercomplementaridade educacional?

não sei	é incompatível	é pouco compatível	é bastante compatível	é muito compatível
0	1	2	3	4

20. A distância entre sua escola e a outra interfere nos processos de interação entre elas?

não sei	não interfere	interfere pouco	interfere bastante	interfere muito
0	1	2	3	4

21. Quantas escolas integram o complexo interescolar?
(_____ escolas).

22. O número atual de escolas no complexo é adequado ao seu funcionamento?

não sei	é inadequado	é pouco adequado	é bastante adequado	é muito adequado
0	1	2	3	4

23. O número de escolas membro do complexo pode ser aumentado, sem prejuízo do seu funcionamento?

não sei	deve diminuir	pouco aumentado	bastante aumentado	muito aumentado
0	1	2	3	4

24. Existe acordo estabelecido entre sua escola e a outra, que serve de base para as relações entre ambas?

(_____ sim, _____ não).

Se você respondeu sim continue a partir do item seguinte (25) se respondeu não, salte para o item 27.

25. O acordo é escrito ou verbal? (_____ escrito, _____ verbal).

26. O acordo estabelecido é decorrência de obrigatoriedade legal ou foi espontaneamente assumido pelas escolas?

(_____ obrigatório, _____ espontâneo).

27. Existe regulamento externo ao complexo escolar que apoie e/ou estabeleça parâmetros para a relação?

(_____ sim, _____ não).

28. Com que extensão a outra escola necessita de serviços, recursos ou suporte vindos da sua escola?

não sei	nenhuma extensão	pequena extensão	bastante extensão	muita extensão
0	1	2	3	4

29. De quais serviços, recursos ou suporte a outra escola necessita da sua?
(explícite os 3 mais importantes).

30. Com que extensão sua escola para atingir as metas do complexo escolar, necessita de serviços, recursos ou suporte provenientes da outra escola?

não sei	nenhuma extensão	pequena extensão	bastante extensão	muita extensão
0	1	2	3	4

31. De quais serviços, recursos ou suporte a sua escola necessita da outra?
(explícite os 3 mais importantes).

ITENS 32 A 37: Com que extensão a outra escola recebeu da sua cada um dos seguintes recursos ou recompensas, no último ano?

32. Dinheiro?

não sei	nenhuma extensão	pequena extensão	bastante extensão	muita extensão
0	1	2	3	4

33. Uso de pessoal da sua escola?

não sei	nenhuma extensão	pequena extensão	bastante extensão	muita extensão
0	1	2	3	4

34. Alunos?

não sei	nenhuma extensão	pequena extensão	bastante extensão	muita extensão
0	1	2	3	4

35. Consultoria ou assistência técnica?

não sei	nenhuma extensão	pequena extensão	bastante extensão	muita extensão
0	1	2	3	4

36. Reconhecimento, prestígio ou boa vontade da comunidade, decorrente da associação entre ambas?

não sei	nenhuma extensão	pequena extensão	bastante extensão	muita extensão
0	1	2	3	4

37. Equipamento ou espaço físico?

não sei	nenhuma extensão	pequena extensão	bastante extensão	muita extensão
0	1	2	3	4

ITENS 38 A 43: Com que extensão sua escola recebeu da outra cada um dos seguintes recursos ou recompensas, durante o último ano?

38. Dinheiro?

não sei	nenhuma extensão	pequena extensão	bastante extensão	muita extensão
0	1	2	3	4

39. Uso de pessoal da outra escola?

não sei	nenhuma extensão	pequena extensão	bastante extensão	muita extensão
0	1	2	3	4

40. Alunos?

não sei	nenhuma extensão	pequena extensão	bastante extensão	muita extensão
0	1	2	3	4

41. Consultoria ou assistência técnica?

não sei	nenhuma extensão	pequena extensão	bastante extensão	muita extensão
0	1	2	3	4

42. Reconhecimento, prestígio ou boa vontade da comunidade, decorrente da associação entre ambos?

não sei	nenhuma extensão	pequena extensão	bastante extensão	muita extensão
0	1	2	3	4

43. Equipamento ou espaço físico?

não sei	nenhuma extensão	pequena extensão	bastante extensão	muita extensão
0	1	2	3	4

44. A quantidade de recursos trocados entre a sua escola e a outra, que proporção representa do total de trocas efetuadas pela sua escola?

não sei	nenhuma extensão	pouca extensão	bastante extensão	muita extensão
0	1	2	3	4

45. Os recursos trocados entre sua escola e a outra, são sempre da mesma natureza e tipo?

___ sim, ___ não.

Se você respondeu não, continue a partir do item seguinte (46), se respondeu sim salte para o item 48.

46. Quanto muda a natureza, ou o tipo, dos recursos trocados entre sua escola e a outra?

não sei	não muda	muda pouco	muda bastante	muda muito
0	1	2	3	4

47. Os procedimentos e as ações administrativas envolvidas nas transações são sempre as mesmas?

não sei	não hã rotina	hã pequena rotina	hã bastante rotina	hã muita rotina
0	1	2	3	4

48. Qual a importância que você atribui à relação mantida entre sua escola e a outra?

não sei	nenhuma importância	pouca importância	bastante importância	muita importância
0	1	2	3	4

49. Com que frequência ocorrem trocas de recursos entre sua escola e a outra?

não sei	nenhuma frequência	pouca frequência	bastante frequência	muita frequência
0	1	2	3	4

50. Há equilíbrio entre as quantidades de recursos recebidos e cedidos pelas duas escolas?

(sim, não).

Se você respondeu não, continue a partir do item seguinte (51), se respondeu sim, salte para o item 53.

51. A quantidade de recursos recebidos pela sua escola é maior ou menor do que a cedida?

(maior, menor).

52. Em que extensão ocorre o desequilíbrio no fluxo de recursos entre sua escola e a outra?

não sei	nenhum	pequeno	bastante	muito
	desequilíbrio	desequilíbrio	desequilíbrio	desequilíbrio
0	1	2	3	4

53. Há nas relações entre sua escola e a outra, um desequilíbrio de poder nas tomadas de decisões?

(sim,).

Se você respondeu sim, continue a partir do item seguinte (54), se você respondeu não, salte para o item 56.

54. A quantidade de poder detido pela sua escola é maior ou menor do que a da outra escola?

(maior menor).

55. A manifestação de maior poder é decorrência de:

a falta de reciprocidade no fluxo de recursos

b dependência exclusiva dos recursos recebidos da outra escola

c determinação legal, ou contratual.

d outras. Quais? _____

56. Há entre as escolas a preocupação de identificar problemas que sejam comuns (compartilhados) a ambas?

(sim, não).

Se você respondeu sim, continue a partir do item seguinte (57), se você respondeu não, salte para o item (58).

57. Identificados os problemas comuns, com que frequência eles têm sido resolvidos em conjunto por ações praticadas por ambas as escolas?

não sei	nunca tem sido	pouco fre-	bastante	muito frequen-
	do resolvidos	quentemente	frequentemente	frequentemente
0	1	2	3	4

58. Há cooperação espontânea entre as escolas na solução de problemas compartilhados, quando identificados e reconhecidos por ambas?

não sei	não é espontânea	pouco espontânea	bastante espontânea	muito espontânea
0	1	2	3	4

59. Há entre sua escola e a outra alguma divergência em relação às metas comuns estabelecidas?

(___ sim, ___ não).

60. Há entre membros das duas escolas divergências quanto a orientação, ou condução das ações que envolvem mutuamente a ambos?

(___ sim, ___ não).

Se você respondeu sim em alguma das duas, ou em ambas, continue a partir do item seguinte, se respondeu não em ambas salte para o item 64.

61. Com que frequência as divergências se manifestam gerando situação de oposição entre as escolas?

não sei	nunca se manifestam	pouco frequentemente	bastante frequentemente	muito frequentemente
0	1	2	3	4

62. As situações de conflito, quando ocorrem, têm merecido de ambas as escolas atenção e esforço para superá-las?

(___ sim, ___ não ___).

63. Qual das alternativas, tem sido mais frequentemente adotada em situações de conflito?

a ___ são ignoradas ou evitadas

b ___ são atenuadas

c ___ são abertamente confrontadas

d ___ são submetidas ao arbítrio externo

e ___ outros. Quais?

64. Há alguma forma de comitê ou grupo, estabelecido para coordenar as atividades entre sua escola e a outra?

(___ sim, ___ não).

Se você respondeu sim, continue a partir do item seguinte (65), se respondeu não, salte para o item 68.

65. O Comitê é "ad hoc" ou permanente?

(___ "ad hoc", ___ permanente)

66. Qual o grau de formalização do comitê com agenda, pauta, regras de procedimento, etc?

não sei	não há formalização	pouco formal	bastante formal	muito formal
0	1	2	3	4

67. As decisões tomadas pelo comitê de coordenação são de adoção obrigatória pelas escolas?

não sei	não são obrigatórias	pouco obrigatórias	bastante obrigatórias	muito obrigatórias
0	1	2	3	4

68. Com que frequência foram trocados cartas e/ou comunicados escritos entre sua escola e a outra, nos últimos 6 meses?

não sei	nunca houve comunicação escrita	pouco frequentemente	bastante frequentemente	muito frequentemente
0	1	2	3	4

69. Com que frequência ocorreram comunicações pessoais diretas entre pessoal da sua escola e da outra, nos últimos 6 meses?

não sei	não houve comunicação	pouco frequentemente	bastante frequentemente	muito frequentemente
0	1	2	3	4

70. Com que frequência foram feitas comunicações telefônicas entre sua escola e a outra, nos últimos 6 meses.

não sei	nunca houve comunicação	pouco frequentemente	bastante frequentemente	muito frequentemente
0	1	2	3	4

71. Indique o número de vezes que o comitê de coordenação se reuniu, durante os últimos 6 meses.

(___ vezes).

72. Quando você precisa se comunicar com pessoas da outra escola, em que medida tem dificuldade para entrar em contato com ela?

não houve contato	con-nenhuma dificuldade	difi-pouca dificuldade	difi-bastante dificuldade	di-muita dificuldade
0	1	2	3	4

73. De maneira geral, como você caracteriza a qualidade de suas comunicações com pessoas de outra escola, nos últimos 6 meses?

não houve contato	con-ruim	regular	boa	excelente
0	1	2	3	4

74. Em suas tentativas de se comunicar com pessoas da outra escola durante os últimos seis meses, quantas vezes suas mensagens "perderam-se", ou não receberam um chamado de retorno?

não houve contato	con-nunca	regularmente	ocasionalmente	frequentemente
0	1	2	3	4

75. Outra escola se desincumbe das atribuições que lhe foram estabelecidas?

não sei	con-insatisfatoriamente	pouco satisfatória/	bastante satisfatória/	muito satisfatória/
0	1	2	3	4

76. Você sente a relação entre sua escola e esta outra como produtiva?

não sei	con-improdutiva	pouco produtiva	bastante produtiva	muito produtiva
0	1	2	3	4

77. Vale a pena o tempo e o esforço dispendidos no desenvolvimento e manutenção da relação com essa escola?

não sei	con-não vale a pena	vale a pena pouco	vale a pena bastante	vale a pena muito
0	1	2	3	4

78. De maneira global, você está satisfeito com a relação entre sua escola e esta outra?

não sei	con-insatisfeito	pouco satisfeito	bastante satisfeito	muito satisfeito
0	1	2	3	4

ITENS 79 A 81: Com que extensão, há concordância entre a sua escola e esta outra quanto:

79. Ao papel da educação?

não sei	não há concordância	pouca concordância	bastante concordância	muita concordância
0	1	2	3	4

80. A ênfase no currículo e no ensino dada à educação geral?

não sei	não há concordância	pouca concordância	bastante concordância	muita concordância
0	1	2	3	4

81. A ênfase no currículo e no ensino dada à formação profissional?

não sei	não há concordância	pouca concordância	bastante concordância	muita concordância
0	1	2	3	4

82. Há uma doutrina claramente definida para o trabalho comum das escolas?

não sei	não há doutrina	pouco clara	bastante clara	muito clara
0	1	2	3	4

83. Você julga adequada aos objetivos definidos a doutrina seguida pelas escolas?

não sei	inadequada	pouco adequada	bastante adequada	muito adequada
0	1	2	3	4

84. As metas e objetivos pretendidos são consistentes com a doutrina estabelecida?

não sei	são inconsistentes	pouco consistentes	bastante consistentes	muito consistentes
0	1	2	3	4

ITENS. 85 A 87: Com que extensão, as metas e objetivos pretendidos pela relação entre as escolas são:

85. Compreendidos pelos membros da sua escola?

não sei	não são compreendidos	pouco compreendidos	bastante compreendidos	muito compreendidos
0	1	2	3	4

86. Aceitos pelos membros de sua escola?

não sei	não são aceitos	pouco aceitos	bastante acei- tos	muito acei- tos
0	1	2	3	4

87. Defendidos pelos membros da sua escola?

não sei	não são defen- didos	pouco defen- didos	bastante de- fendidos	muito defendi- dos
0	1	2	3	4

88. Há na relação entre sua escola e a outra, ações concretas para a integração e coordenação do ensino desenvolvido por ambas?
(___ sim, ___ não).

89. De maneira global você considera satisfatórios os resultados da integração e coordenação do ensino?

não sei	insatisfatō- rio	pouco satis- tōrio	bastante sa- tisfatōrio	muito satisfa- tōrio
0	1	2	3	4

90. A avaliação do rendimento escolar dos alunos é feita de maneira conjunta pelas escolas?

não sei	não é feita conjuntamente	pouco con- juntamente	bastante con- juntamente	muito conjunta- mente
0	1	2	3	4

91. A avaliação dos resultados educacionais do complexo escolar é feita de maneira conjunta pelas escolas?

não sei	não é feita conjuntamente	pouco con- juntamente	bastante con- juntamente	muito conjunta- mente
0	1	2	3	4

92. Os alunos apresentam dificuldades de aproveitamento escolar entre uma e outra escola?

não sei	não há dife- rença	pouca dife- rença	bastante di- ferença	muita diferença
0	1	2	3	4

93. O aproveitamento escolar dos alunos é melhor na sua ou na outra escola?
(___ na minha, ___ na outra).