



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E TRABALHO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO NA ÁREA DE
ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

“ O CLIMA EDUCATIVO NO JARDIM DE INFÂNCIA”

DISSERTAÇÃO ORIENTADA POR:
PROFESSORA DOUTORA MANUELA TEIXEIRA

Porto, Dezembro de 2009

Maria Margarida Agustí Rangel de Almeida Bento Junqueira

AGRADECIMENTOS

Embora tenha consciência que esta dissertação constitui um trabalho de grande exigência em termos pessoais, também sei que a sua realização não teria sido possível sem o contributo de todos aqueles que me rodeiam e que, de uma forma ou outra, em vários momentos para ele contribuíram com o seu apoio, saber e dedicação.

Assim desde já o meu MUITO OBRIGADA a todos, mas principalmente

À Professora Doutora Manuela Teixeira, minha orientadora, pela paciência, confiança e apoio sempre manifestada neste desafio.

Às Professoras Doutoradas Conceição Alves Pinto e Paula Borges pela disponibilidade e apoio com que sempre pude contar.

Às Instituições e participantes que permitiram e contribuíram para esta Investigação.

Aos meus colegas do ISET, pela amizade, pelos momentos de partilha de conhecimentos e pela disponibilidade sempre manifesta para responder aos meus pedidos de ajuda e reflexão conjunta.

Às colegas e equipa do CIM, pelo seu bom trabalho, apoio, compreensão e paciência.

A toda a minha família, principalmente ao meu marido Luís, aos meus filhos Frederico e Clara e à minha mãe que, com a sua presença e ajuda, sempre que precisei, mais uma vez me deram provas de que, com eles, posso contar.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	3
ÍNDICE.....	4
INTRODUÇÃO	9
PARTE I.....	12
CLIMA DE ESCOLA:	12
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
INTRODUÇÃO	14
1. CONCEITO DE CLIMA.....	16
2. O CLIMA DE ESCOLA.....	17
2.1. DIMENSÕES DO CLIMA DE ESCOLA.....	18
2.2. TIPOS DE CLIMA DE ESCOLA	21
2.3. OS EFEITOS DO CLIMA NA ESCOLA.....	23

3. COMUNICAÇÃO E CLIMA.....	24
4. SATISFAÇÃO E MOTIVAÇÃO PROFISSIONAL.....	30
5. RELAÇÕES INTERPESSOAIS.....	36
5.1. RELAÇÕES COM A DIRECÇÃO: A PROBLEMÁTICA DA LIDERANÇA.....	36
5.2. RECONHECIMENTO PELA DIRECÇÃO.....	41
5.3. GESTÃO DE CONFLITOS.....	42
CONCLUSÃO.....	46
PARTE II.....	48
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO.....	48
1. A AMOSTRA.....	50
1.1. SEGUNDO A IDADE.....	51
1.2. SEGUNDO O VÍNCULO.....	52
1.3. SEGUNDO A CATEGORIA PROFISSIONAL.....	52
2. O QUE QUISEMOS SABER.....	53

3. RELAÇÕES COM A DIRECÇÃO	54
3.1. RECONHECIMENTO PELA DIRECÇÃO DO TRABALHO REALIZADO	54
3.2. CONFIANÇA E CONTROLE DA DIRECÇÃO.....	55
3.2.1. CONFIANÇA NA EQUIPA.....	55
3.2.2. CONTROLO EXERCIDO NA EQUIPA	58
3.3. PARTILHA DE DECISÕES	60
3.3.1. ABERTURA À PARTICIPAÇÃO EM GERAL	60
3.3.2. NA DEFINIÇÃO DE OBJECTIVOS	64
3.4. INTERACÇÕES DA DIRECÇÃO COM A EQUIPA DE TRABALHO	66
3.4.1. NOS MODOS DE TRABALHO	66
3.4.2. FACE A PROBLEMAS PESSOAIS.....	68
3.4.3. POSIÇÃO DA DIRECÇÃO NA GESTÃO DE CONFLITOS	70
4. RELAÇÕES NA EQUIPA DE TRABALHO	73
5. RELAÇÕES ENTRE COLEGAS.....	77

6. RELAÇÕES COM AS FAMÍLIAS DOS ALUNOS.....	81
7. CONDIÇÕES DE TRABALHO.....	84
7. 1. CONDIÇÕES DE TRABALHO: MATERIAL DIDÁCTICO	84
7.2. CONDIÇÕES DE TRABALHO: O ESPAÇO	86
7.3. CONDIÇÕES DE TRABALHO GLOBALMENTE CONSIDERADAS	89
8. SATISFAÇÃO E REALIZAÇÃO PROFISSIONAL.....	91
8.1. SATISFAÇÃO NO TRABALHO	91
8.2. SATISFAÇÃO NA PROFISSÃO	95
8.3. REALIZAÇÃO PROFISSIONAL	97
9. RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM O JARDIM DE INFÂNCIA.....	101
9.1. ADESÃO DAS CRIANÇAS AO JARDIM DE INFÂNCIA	101
9.2. PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS DECISÕES	105
9.3. INTERESSE DAS CRIANÇAS EM COLABORAR.....	107

10. CLIMA DE ESCOLA E RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS	
.....	111
CONCLUSÃO	119
BIBLIOGRAFIA:	123
ANEXOS	126

INTRODUÇÃO

A educação é um elemento central da realização da pessoa e da transformação da sociedade. Afirmar isto não significa ignorar o papel da vontade humana na construção do seu ser pessoal mas tão só explicitar a centralidade da educação nessa construção.

Note-se, porém, que educar exige um grande envolvimento por parte de todos, num esforço, sustentado pelo empenho, de criar as melhores condições para o desenvolvimento das crianças e de todos os que trabalham com elas, até porque a felicidade vivida (não fingida) tem um enorme potencial de bem-estar sobre os que nos rodeiam.

A investigação em Educação, e mesmo em Economia, tem vindo a evidenciar a importância da escola desde os primeiros anos de existência da pessoa humana. Actualmente existe, mesmo, um consenso fortíssimo de que a educação é essencial ao desenvolvimento dos povos e que uma educação de qualidade deve iniciar-se ao nível do pré-escolar e ser abrangente, visando o desenvolvimento, não só, intelectual, mas, também, afectivo e social do ser humano.

O educador não é, portanto, apenas, um veículo de transmissão de conhecimentos mas, respeitando a individualidade de cada criança, compete-lhe gerir

e criar oportunidades, incentivar a sua relação com o meio e com os outros, trabalhando aspectos como a autonomia, a criatividade, a afectividade e o saber ser social numa atitude de estudo e de reflexão permanente no respeito pela diversidade das culturas e dos sistemas sociais em que os seus alunos se encontram mais integrados.

O presente trabalho teve como objectivo geral identificar os aspectos que interferem, positiva ou negativamente no clima de trabalho de Instituições de Educação de Infância, e a qualidade da educação percebida por alunos e seus encarregados de educação.

Das trinta e oito escolas, situadas na área do Distrito do Porto a que pedimos colaboração apenas trinta Instituições (IPSS e Instituições particulares) aceitaram colaborar connosco, num total de 323 respondentes, sendo 46,34% Educadoras e 53,66 Auxiliares de Acção Educativa.

No primeiro capítulo, com base na revisão bibliográfica que fizemos, procurámos, entre outros, clarificar o conceito do clima, as suas dimensões e efeitos, a sua explicitação nas relações interpessoais, na comunicação e na gestão de conflitos.

Entre os diversos autores que utilizamos realçaremos TEIXEIRA (1995, 2008), JANOSZ et al (1998) e BRUNET (1992), que nos guiaram na compreensão das relações que se estabelecem entre o clima de escola, a qualidade das aprendizagens escolares e sociais dos alunos, os resultados escolares e a adesão dos alunos à escola.

Mas o conceito de clima não seria cabalmente estudado se não abordássemos, também, as opiniões das respondentes sobre as condições trabalho e o seu grau de satisfação/insatisfação no trabalho e com a profissão.

No II Capítulo apresentaremos os resultados do trabalho de campo que realizámos. Seguindo múltiplos autores procuramos compreender que tipo de relações se estabeleciam entre Educadoras e Auxiliares com a direcção, no interior da equipa e destes com a direcção e, finalmente, mas não menos importante, dedicamos o último ponto às crianças: níveis de adesão ao jardim-de-infância, participação as decisões e o seu interesse (ou não) em colaborar em diversas actividades.

Procede-se à análise dos resultados obtidos tendo sempre como referência os objectivos específicos definidos, as hipóteses de investigação formuladas para este estudo bem como os resultados de investigações anteriores.

Para os estudos inferenciais recorreremos ao teste de χ^2 . Note-se que, apesar de todos os cuidados que tomamos, temos bem consciência de que só obtivemos resultados prováveis...

PARTE I

CLIMA DE ESCOLA:

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

INTRODUÇÃO

Como afirmámos no início deste trabalho, o clima é um conceito central no estudo das organizações.

Neste capítulo começaremos por abordar o conceito de clima e de clima de escola - nas suas dimensões, tipologias e efeitos -, para, de seguida, fazermos a articulação do clima com a comunicação revisitando diversas abordagens com algum destaque para as perspectivas dos autores da Escola de Palo Alto. Debruçar-nos-emos depois sobre a problemática da satisfação profissional que abordaremos na sua relação com a realização e a motivação.

Como já referimos, procuramos conhecer o clima educativo dos jardins-de-infância através de quatro dimensões do clima: relação entre actores, condições de trabalho, satisfação e realização profissional e adesão das crianças ao Jardim de Infância.

De acordo com a perspectiva de diversos autores, que serviram de base ao nosso estudo, o clima de escola aparece associado à qualidade profissional das interações, da colaboração, das relações formais e informais que se estabelecem entre os diferentes actores e que resultam na eficácia educacional.

No sentido de melhorar o processo educativo é importante que todos os seus intervenientes se sintam bem na escola, razão pela qual o conhecimento do clima de escola, a interligação entre as suas dimensões e as suas características é fundamental, no

sentido de motivar, melhorar as interacções, desenvolver o sentimento de satisfação no trabalho e contribuir para o bem-estar de todos, nomeadamente da sua população alvo – as crianças.

A criança é um ser com potencialidades para se desenvolver, inter-relacionando-se com o meio onde está inserida. O mundo dos valores e a importância do desenvolvimento dos afectos deve contar com a fundamental existência de experiências e vivências enriquecedoras num clima verdadeiramente educativo. As experiências vividas desde a primeira infância não se apagam, permanecem no interior de cada um, determinando e marcando os comportamentos existenciais para toda a sua vida.

Diversas investigações têm vindo a confirmar a importância do clima de trabalho no contexto educativo das instituições escolares, e nesta investigação centrar-nos-emos sobre a instituição específica Jardim de Infância.

Considerando que a variável que mais influencia o clima das organizações é a das relações que estabelecem no seu seio e em particular as que se reportam aos comportamentos da direcção, abordaremos a problemática das relações interpessoais, sobretudo através das questões da liderança e da gestão dos conflitos, sem ignorar o papel que desempenha, no quadro das relações entre a direcção e os outros membros da organização o reconhecimento pela direcção do trabalho realizado.

1. CONCEITO DE CLIMA

O conceito de clima tem sido objecto de diferentes formulações. M. TEIXEIRA (2008, p.82), depois de apresentar a perspectiva de diversos autores, que consideram o clima relacionado com os sentimentos e percepções dos indivíduos, ao nível das relações e das condições de trabalho nas organizações em que estão inseridos, admitindo que cada indivíduo percebe uma mesma realidade de forma diferente, condicionado pelos sentimentos e situações vividas, assume que as “percepções e sentimentos definem o clima da organização quando são maioritariamente partilhados pelos seus membros.”

Ora as percepções, são influenciadas “por factores tão subjectivos como as necessidades, os valores, a bagagem cultural e os interesses” (Zalkind e Costello citados por TEIXEIRA, 1995, p.166) ou, como refere FINLAYSON (1981, p.128), pelas realidades individuais que, influenciando os modelos de interacção que têm lugar nas organizações, conduzem também a interpretações diversas da mesma realidade e explicam a existência de diferenças de comportamento relativamente a uma mesma situação, comportamentos que exercem influência sobre a instituição.

Na perspectiva de BRUNET (1992, p.127), os aspectos que determinam o clima prendem-se com as *variáveis comportamentais*, que correspondem ao funcionamento individual e de grupo, e desempenham um papel activo na produção do clima, as *variáveis físicas ou estruturais*, que incluem as características físicas de uma organização, como a dimensão, o grau de centralização, os níveis de controlo, os níveis hierárquicos ou a descrição das tarefas e as *variáveis humanas ou de processo*, que englobam o estilo de liderança, a comunicação e a gestão de conflitos.

Deste modo, cada instituição educativa possui um clima específico que resulta da diversidade de características individuais, dos comportamentos, das práticas existentes e das políticas dos membros da organização.

Embora considerando os actos e comportamentos da direcção como a determinante principal do clima, BRUNET vê as percepções como geradoras de importantes consequências nos comportamentos dos indivíduos. O autor admite, ainda, a possibilidade de coexistência de diversos climas dentro da mesma organização, o que não invalida que exista uma percepção partilhada do clima da organização.

O clima, como elemento estável no tempo, evolui muito lentamente, sendo necessário ter em conta as suas diversas componentes para poder diagnosticá-lo. Para conseguir a sua modificação é necessário, recorrendo a variáveis permanentes, proceder a alterações de fundo na própria instituição.

2. O CLIMA DE ESCOLA

Aplicando à escola o que anteriormente referimos e tendo em conta que, como refere BRUNET “cada escola tem a sua personalidade própria, que a caracteriza e que formaliza os comportamentos dos seus membros” (o. c., p.38), podemos admitir, com o autor, que o “êxito de novas políticas ou de novas estratégias de desenvolvimento organizacional está estreitamente dependente da natureza do clima de escola” (ibidem).

Para RIVILLA (2006, pp.325-326), “o clima social de Instituição (escolar) é a resultante das actuações e percepções de todos os seus membros”.

FINLAYSON (1981, p.130) dirá que o clima social de escola pode depreender-se das “impressões” que se têm, entre outros aspectos, da maneira como os alunos se

comportam - através do modo como respondem, como se “deslocam na escola” ou como estão no recreio -, mas, também, da “maneira como os professores se dirigem aos alunos” e à “maneira como as visitas são recebidas”.

Segundo JANOSZ et all. (1998, p. 292), o clima escolar “reenvia para os valores, as atitudes e os sentimentos (...) dando uma indicação geral do tom e da atmosfera que reinam nas relações sociais, do valor concedido aos indivíduos, à missão educativa da escola e à instituição”.

Para uma melhor compreensão da realidade organizacional que se reporta ao clima de escola referir-nos-emos de seguida às dimensões, aos tipos de clima, aos efeitos do clima de escola bem como às relações que se estabelecem entre comunicação e clima.

2.1. DIMENSÕES DO CLIMA DE ESCOLA

Inspirando-se nas dimensões de Likert, BRUNET (1992, pp.130-131) aborda o clima em oito dimensões: métodos de direcção; natureza das forças de motivação; natureza dos processos de comunicação; natureza dos processos de influência e interacção; modelo utilizado para a tomada de decisões; estratégia de definição dos objectivos e das normas organizacionais; processo de controlo utilizado e definição dos objectivos de desempenho e de aperfeiçoamento.

TEIXEIRA nos estudos que realizou individualmente (1995) e em parceria (2008) considera diferentes dimensões do clima escolar ainda que, em qualquer dos casos, estejam presentes, essencialmente duas: as *relações entre os actores educativos* e as *condições de trabalho*.

No seu estudo de 1990/93 a autora estuda o clima da escola a partir das

perspectivas dos professores e aí estão presentes as duas grandes dimensões referidas: as relações entre os actores educativos (com a direcção, com os colegas, com o pessoal não docente e com os pais) e as condições de trabalho (cf. 1995, p. 168).

Nos dois estudos realizados em parceria, e que procuram conhecer o clima de escola a partir das perspectivas dos alunos, a autora utiliza dois tipos de dimensões:

- No primeiro dos dois estudos, datado de 2004, encontram-se, de novo, duas grandes dimensões: as *relações entre actores* (entre colegas, com os professores e com o director de turma) e as *atitudes face ao trabalho*, aferidas pelo reconhecimento e pela rejeição do mesmo (cf. 2008, p.89).

- No segundo, datado de 2007, consideram-se quatro dimensões: a “*relação entre actores*”, o “*apoio (...) nas dificuldades*”, a “*segurança e tranquilidade na escola*” e as “*condições de trabalho*” (ibid, p. 104), podendo considerar-se as duas primeiras englobadas na grande dimensão das relações entre actores e as duas últimas como condições de trabalho.

RIVILLA, centrando os seus estudos no processo inicial e de desenvolvimento do clima, refere como componentes básicos: as interacções e relações entre docentes, discentes e comunidade educativa, as tarefas educativas e os papéis assumidos pelos seus membros, o processo de liderança bem como as interdependências (cf., o. c., p.326).

FINLAYSON (1981, pp.124-128) propõe que o clima social se avalie em quatro dimensões:

- As percepções dos alunos sobre o comportamento dos outros alunos e dos seus professores, o que se explicitará pelos graus de satisfação, de implicação, de accitação das

tarefas e de imposição percebidas (o. c., pp. 125-126);

- As percepções dos professores sobre alguns comportamentos dos seus colegas, onde se apreciam as interações entre colegas mas, também, entre os professores e a comunidade (ibid, pp. 126-127);

- As percepções dos professores sobre os chefes de departamento, em termos de previsão da acção, do interesse pessoal e profissional, do “burocratismo” e da “compreensão” (ibid, o. 128);

- As percepções dos professores sobre o director relativamente à “sensibilidade e consciência” ao que se passe na escola, ao interesse profissional pelos professores e ao burocratismo (ibidem).

Numa outra perspectiva JANOSZ et al. (cfr. o. c. pp. 292-294), propõem a abordagem do constructo do clima de escola através de cinco vertentes:

O *clima relacional ou social*, que engloba o calor dos contactos pessoais, o respeito entre os indivíduos, a segurança e o apoio dos outros. Tem a ver com as relações que se estabelecem;

O *clima de pertença* que se desenvolve, entre outros, através dos factores que se relacionam com a adesão à escola, e respeito pelas normas e valores estabelecidos;

O *clima de justiça* que, tendo em conta direitos e deveres, serve de orientação relativamente a atitudes e comportamentos esperados;

O *clima de segurança* que reflecte a confiança entre pessoas, a ordem e a tranquilidade;

O *clima educativo* que traduz o sucesso e bem-estar dos alunos, dando sentido às aprendizagens, assegurando uma boa educação.

Abordaremos, de seguida, os tipos de clima de escola.

2.2. TIPOS DE CLIMA DE ESCOLA

Como já referimos, BRUNET (cfr. o. c., pp.130-132), define oito dimensões do clima. A partir delas o autor identifica dois grandes tipos de clima: autoritário e participativo que se articulam em quatro sistemas¹.

No *Clima de tipo Autoritário (fechado)* o autor considera dois sistemas:

O *Sistema 1 - Autoritarismo explorador*, caracterizado pelos seguintes procedimentos por parte da direcção: não mostrar confiança na equipa; elaborar os objectivos e transmiti-los sem comentários; tomar decisões e transmiti-las sem qualquer explicação. Neste sistema o trabalho desenvolve-se numa atmosfera de receio, castigos, ameaças e pontualmente de recompensas, verificando-se satisfação apenas a nível das necessidades exclusivamente psicológicas e de segurança.

O *Sistema 2 - Autoritarismo benévolo*. Neste tipo de clima a direcção mostra confiança condescendente na equipa; as decisões são tomadas pela direcção, pontualmente, verificando-se alguma delegação de poderes. Castigos ou recompensas são os métodos utilizados para motivar a equipa. Dependendo de objectivos formais da organização as interacções são estabelecidas com alguma reserva, a função de controlo encontra-se centralizada no topo, com pontual participação dos níveis intermédios e inferiores.

¹ Os sistemas de BRUNET seguem os perfis organizacionais de LIKERT.

No *Clima de tipo Participativo (aberto)* Brunet admite, também, dois sistemas, o Clima tipo participativo de carácter consultivo e o Clima tipo participativo de participação de grupo.

O Sistema 3 - De carácter consultivo. Neste tipo de clima, a direcção confia na equipa; embora a maioria das decisões seja tomada pela direcção, é permitida a participação da equipa, a comunicação é de tipo descendente; os métodos utilizados para motivar a equipa consistem em castigos ocasionais, recompensas e alguma participação. Caracteriza-se por uma quantidade moderada de interacções, de níveis de confiança bastante elevado, verificando-se frequentes delegações, por parte das chefias, com sentido de responsabilidade relativamente aos processos de controlo.

O Sistema 4 – Participação de grupo. Neste tipo de clima a direcção confia totalmente na equipa, o processo de decisão está integrado nos diferentes grupos hierárquicos e a comunicação é de tipo descendente, ascendente e horizontal. A equipa é motivada pela participação, implicação na elaboração de objectivos, na melhoria dos métodos de trabalho e na avaliação do rendimento em função dos objectivos. Verificam-se relações amistosas e de confiança entre a direcção e equipa, a função de controlo é exercida por todos os níveis da escala hierárquica pela existência de grande implicação e elevado sentido das responsabilidades. Todos os membros unem esforços para atingir os fins e os objectivos da organização.

Estudos de LIKERT (1961, pp.257-268), evidenciam que, contrariamente ao que se verifica nas organizações com sistema de tipo autoritário forte, são as organizações com características de funcionamento de grupo participativo que apresentam níveis mais

elevados de motivação, de satisfação, de responsabilidade e produção dos seus elementos.

Para RIVILLA (o.c., p.338-337), a base de um bom clima educativo corresponderá a um tipo de *clima cooperativo*. Este clima caracterizar-se-á pelo diálogo; pelo intercâmbio e partilha; pelo conhecimento dos aspectos essenciais, por ideais e objectivos comuns. Este clima permite implementar a mudança, a inovação, o comprometimento e a responsabilização de todos os actores.

Na realidade, o tipo de clima cooperativo que Rivilla propõe, situa-se na linha das propostas de Janosz e do clima previsto no sistema 4 de Brunet - Clima tipo participativo de participação de grupo.

Vejamos agora, o que a literatura que consultamos, refere relativamente aos efeitos do clima de escola.

2.3. OS EFEITOS DO CLIMA NA ESCOLA

Os estudos de JANOSZ et al (1998, p.295), relacionam o clima com a natureza e a qualidade das interacções entre os alunos e o pessoal da escola. Os autores assumem que um bom clima interfere positivamente nas aprendizagens escolares e sociais estimulando a participação de educadores e alunos na vida da escola.

Manuela TEIXEIRA verifica correlações positivas, no que se refere aos alunos, entre as suas percepções do clima escolar e os seus comportamentos escolares (cfr. 2008, p.84) e, no que se refere aos professores, entre as suas percepções, ao nível das relações que estabelecem, e a sua implicação na vida da escola (cfr. 1995, pp. 182-186).

O clima, na perspectiva de BRUNET, exerce uma enorme influência na qualidade de vida dos membros de uma organização, podendo os seus efeitos ser medidos pelos

resultados individuais de satisfação e rendimento. O autor sublinha a importância do clima afirmando que a eficácia da escola e o sucesso dos alunos são afectados pelo clima organizacional” (1992, p.138).

Para o autor, o clima de tipo participativo e aberto estimula a mudança e investe na formação e aperfeiçoamento que contribui para o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem, o mesmo não se verifica relativamente ao clima de tipo autoritário e fechado que promoverá comportamentos passivos, de submissão, não investindo na iniciativa individual.

No mesmo sentido, estudos de LIKERT (1961, pp.257-268) evidenciam que são as organizações com características de funcionamento de grupo participativo que apresentam níveis mais elevados de motivação, de satisfação, de responsabilidade e produção dos seus elementos.

Analisaremos, de seguida, a problemática da comunicação na sua relação com o clima das organizações.

3. COMUNICAÇÃO E CLIMA

Tendo em conta que entendemos o clima como um conjunto de percepções partilhadas pelos elementos de uma organização não podemos deixar de pensar que um factor importante para a construção dessas percepções é a comunicação que se estabelece entre os diferentes membros da organização.

A comunicação será, assim, importante pois propiciará uma partilha de percepções para além de contribuir para criar espírito de equipa e uma motivação positiva no interior da organização, onde o sentimento de pertença é muito importante.

Nestes sentido RIVILLA (2006, pp. 327- 328) lembra que o tipo de comunicação e o tipo de discurso utilizados na comunidade educativa, é um aspecto fulcral para a origem do tipo de clima que se vive nas instituições. E é-o porque a comunicação, como veículo de transmissão no sentido da distribuição de responsabilidades, definição e compreensão das tarefas, é responsável pelo tipo de relações que se estabelecem entre os actores.

RIVILLA, depois de se interrogar sobre a relação entre o discurso da instituição e o clima configurado, esclarece que “o clima cria o seu discurso e, ao mesmo tempo, o discurso construído pela comunidade educativa e pelo corpo docente configura o seu próprio clima” (o. c., p. 328); na realidade, como o autor bem analisa, “o discurso esclarece ou escurece a realidade educativa, em simultâneo embeleza ou desvanece segundo os interesses e pretensões de cada participante” (ibidem).

Não é possível, por isso, esquecermo-nos de que em qualquer comunicação que se estabelece se transmitem informações sobre acontecimentos, factos, opiniões ou sentimentos (MARC e PICARD, 1984, p.44). Enfim quando os elementos da organização comunicam entre si, eles estão a oferecer-se "mutuamente definições" (WATZLAWICK, BEAVIN e JACKSON. 1979, p. 84) da relação que desenvolvem entre si comunicando ainda ao outro o que WATZLAWICK, BEAVIN e JACKSON chamam de "o protótipo da sua metacomunicação" ou a forma como nos dizem "isto é como eu me vejo a mim próprio" (ibidem). Neste mesmo sentido, vão PEREIRA (1999, pp. 260-262) e MARC e PICARD para quem “a percepção que cada pessoa tem da outra está carregada de significação (s/d, p. 16). E esta significação apoia-se sobre “um conjunto de elementos tais como a aparência física, o cuidado, o gesto, a mímica, o olhar, a postura; cada

comportamento torna-se uma mensagem implícita e provoca uma reacção como resposta” (ibidem).

Esta reacção de resposta de que nos falam Marc e Picard remetem-nos para o facto de que, como afirma BORGES (2007, p. 44), “qualquer comportamento, suscita no outro a atribuição de significado”.

A atribuição de significado na comunicação e no caso vertente na construção de um clima é algo que merece a nossa atenção uma vez que o que percebemos da realidade será influenciado, moldado pelos significados que lhe atribuímos; como refere BORGES, “mesmo nas situações vulgarmente descritas de não comunicação” estas se encontram “carregadas de comunicação” e “nos processos comunicacionais não há a imposição, por uns sobre outros, mas antes negociações simbólicas complexas” (o. c., p. 44). No mesmo sentido, WINKIN refere que a atribuição de significado é o que permitirá que "os indivíduos que comunicam e frequentemente interagem tenham mais possibilidades de se compreender mutuamente e de partilhar um conjunto comum de atitudes e de valores do que aqueles indivíduos que raramente comunicam ou interagem" (1996, p. 24). Assim este autor vê a comunicação como "um vasto processo vital que faz 'respirar' a sociedade" (ibid, p. 22).

Interessados que estamos na compreensão do clima escolar e tendo em conta que toda a comunicação encerra um conteúdo e uma relação e que estes “não só existem lado a lado como se complementam em todas as mensagens” (WATZLAWICK, BEAVIN e JACKSON, 1979, p.59), podemos dizer que sempre que o professor está em relação, em interacção com os seus alunos, ele está em comunicação.

Admitimos, assim, com RIVILLA (2006, pp. 327- 328) que o tipo de comunicação e de discurso, utilizados na comunidade educativa são aspectos fulcrais e origem do tipo de clima que se vive nas instituições.

O autor lembra ainda que a comunicação, vista como veículo de transmissão no sentido da distribuição de responsabilidades, definição e compreensão das tarefas, é responsável pelo tipo de relações que se estabelecem entre os actores.

Podemos assumir com WATZLAWICK, BEAVIN e JACKSON (1979, p.64) que as comunicações que se estabelecem entre professores e alunos são sempre significativas já que não é possível a qualquer um de nós, apenas, comunicar; quando o fazemos envolvemo-nos na comunicação, tornando-nos parte dela.

Por outro lado não podemos deixar de ter em conta que, para além da atribuição de significado aos discursos e às relações que se estabelecem entre os diferentes elementos da organização, há aspectos formais da comunicação que podem interferir na construção das percepções de cada um e do grupo. A comunicação envolve, primeiro a transmissão de determinada mensagem de um indivíduo para outro, segue-se a recepção e compreensão dessa mensagem e a aceitação ou rejeição da mesma. A complexidade deste processo deve-se, na perspectiva de LIKERT (1961, p. 63-65), à diversidade e natureza do conteúdo a transmitir, que pode ser de natureza cognitiva (informações de serviço, ideias, conhecimentos) ou motivacional e emocional (atitudes, sentimentos, clima emocional entre outros) que pode ser prejudicado quando acrescido de interferências à transmissão das informações criadas por membros que, por alguma razão, desenvolveram sentimentos de hostilidade, medo e falta de confiança, se sentem insatisfeitos e se

mostram relutantes em dialogar.

A comunicação tem, assim, uma incidência sobre os aspectos estruturais e formais do pensamento social, e dado que envolve processos de interacção social, de influência, de consenso e dissenso e de polémica poderemos dizer que permitirá o “forjar representações que, apoiadas numa energética social, são pertinentes para a vida prática e afectiva dos grupos” (JODELET, 1991, p. 49).

A importância da comunicação é enfatizada por RIVILLA (2006, p. 337) ao referir que a abertura e o diálogo, são as chaves para uma cultura de colaboração em que a partilha, colaboração, intercâmbio, interferem positivamente nas relações entre os diferentes actores, e devem servir de base, quando se pensa em desenvolver o clima social de uma Instituição. O discurso coerente e sócio afectivo devem ser considerados no tipo de comunicação a adoptar, tendo em conta que sentimentos e percepções individuais estão em jogo e principalmente o facto de exercerem fortes interferências no resultado dos processos educativos.

Para FINLAYSON (1981, p. 124) a comunicação é um dos aspectos que deve ser promovido de uma forma cuidada no sentido de uma comunicação eficaz entre a escola e a comunidade, os pais e os diferentes actores. Até porque, como já tivemos oportunidade de referir, se tivermos em conta que toda a comunicação encerra um conteúdo e uma relação poderemos dizer que sempre que o professor está em relação, em interacção com os seus alunos, com a comunidade, com os pais, ele está em comunicação. Ora a comunicação não é só transmissão de uma mensagem ou de uma imagem, ela é comportamento pelo que o clima da instituição resultará, também da influência que, a

comunicação ou tipo de discurso utilizado, exercer sobre as percepções e a forma de agir dos seus intervenientes.

A comunicação é, ainda, o meio de que nos servimos para fazer circular a informação. É um processo muito complexo e inevitável e são vários os autores que referem a importância e influência que exerce uma boa comunicação a nível do funcionamento interno e das relações interpessoais.

As situações que conduzem às boas ou más comunicações são muito variadas. Entre os vários aspectos que podem concorrer para que a comunicação seja mais ou menos eficaz destacamos os aspectos psicológicos, nomeadamente no que se refere às situações de reserva e incompreensão entre pessoas; os aspectos técnicos da comunicação embora possam contribuir para a sua eficácia são considerados como menos importantes.

No que respeita à assumpção daquilo que se pode entender por uma comunicação com resultados positivos, LIKERT refere as características de funcionamento da natureza do processo de comunicação do sistema de organização do tipo de grupo participativo, (1961, pp. 260-262) que, para além da existência de um grande fluxo de informação, abrangendo todos os níveis da organização, se caracteriza pela existência de abertura e confiança entre todos os membros, acreditando na importância e necessidade de esclarecer dúvidas e mal entendidos que naturalmente vão surgindo no dia-a-dia das organizações e de todas as relações. O resultado positivo pode ser detectado através de um aumento de responsabilidade sentida pelo grupo e da existência de proximidade entre todos os níveis.

Por outro lado será de ter em conta que as melhorias conseguidas na comunicação

resultam principalmente da implementação do diálogo chefe – colaborador. Este diálogo pode levar a uma maior compreensão mútua e ao fortalecimento da cadeia de comunicações a todos os níveis, mesmo que para tal seja necessário recorrer sistematicamente ao trabalho em grupo. Para o autor, a utilização do diálogo tem notáveis consequências na melhor compreensão dos objectivos comuns, a qual é decisiva para o desenvolvimento de um bom clima de trabalho.

Segundo O. PEREIRA, o processo de comunicação é um dos aspectos que de forma significativa determina a estrutura e dinâmica de uma organização. O processo comunicacional permite ainda, para além de estruturar e determinar a dinâmica da organização, construir uma rede de relações que vai ligar os seus membros permitindo-lhes comunicar e constituir a base de todas as relações interpessoais que desenvolverão de seguida (1999, p.257).

Mas o clima das organizações e as relações que nelas se estabelecem não são dissociáveis dos sentimentos que provocam sobre os seus membros. Faz, assim, todo o sentido abordar, agora, a problemática da satisfação e motivação profissional.

4. SATISFAÇÃO E MOTIVAÇÃO PROFISSIONAL

Vários autores, têm associado a motivação e a satisfação como fazendo parte dos efeitos de um bom clima das organizações, relacionando a satisfação no trabalho com o sentimento de auto-realização e com a existência de boas relações entre colegas. A partilha de preocupações e de objectivos definidos em comum, são aspectos que, motivam para o esforço e empenho em alcançá-los e promovem a satisfação.

Manuela TEIXEIRA, nos estudos que realizou sobre o modo como os professores

se situavam na profissão ao nível da satisfação / insatisfação que sentiam, verificou que os seus respondentes apontavam a auto-realização, as relações com os alunos e as condições de trabalho como primeiro motivo de satisfação e que o primeiro motivo de insatisfação incidia sobre as mesmas questões ainda que referidas de modo inverso aparecendo as condições de trabalho como principal motivo de insatisfação seguido a distância pelos sentimentos de frustração profissional e pelas relações com os alunos; estudos que orientou posteriormente, apontam em sentido semelhante ainda que não com idênticas percentagens, evidenciando-se que o que é motivo de satisfação também, pela sua ausência, se constitui em motivo de insatisfação (cf. TEIXEIRA, 2001, p.220-236).

No mesmo sentido vão os resultados do estudo de Jenniffer NIAS (1981, p. 239-240), que apontam como maiores motivos de satisfação dos professores o sentimento de realização que deriva da competência e extensão das capacidades e a satisfação afectiva do trabalho com crianças. Como maiores motivos de insatisfação as relações interpessoais e condições de trabalho (ibid, p. 241-243).

A autora analisa os resultados que obteve à luz da teoria dos dois factores de Herzberg. Note-se que esta teoria estabelece dois tipos de factores motivacionais: factores motores e factores higiénicos. Como *factores motores* ou valorizantes (factores intrínsecos), apontam-se o reconhecimento e estima dos outros, a possibilidade de assumir responsabilidades, o desenvolvimento de capacidades, progresso e crescimento que conduzem à realização pessoal e são condições motivadoras do próprio trabalho cuja presença contribui para um aumento da satisfação mas a sua ausência não produz insatisfação. Os *factores de higiene* ou de comportamento (factores extrínsecos) englobam a qualidade de relações interpessoais estabelecidas, a segurança e condições no

trabalho que, quando ausentes, produzem insatisfação no trabalho, sendo que a sua existência não gera, por si só, satisfação (ISET, 1992, pp. 35-36).

A teoria de Herzberg é também uma das bases de suporte dos estudos de Sandra MICHEL (s/d p. 264), que, por sua vez, refere também os factores *extrínsecos* ou de motivação extrínseca como factores não directamente relacionados com a tarefa em si e os *intrínsecos*, aqueles que se prendem directamente com o conteúdo da tarefa. Os resultados do seu trabalho apontam também para a existência de factores que, desencadeiam insatisfação quando faltam, mas cuja presença, só por si, não constitui motivo de satisfação. No sentido de atingir a satisfação a autora refere o facto de não ser suficiente apenas evitar as situações que são origem de insatisfação mas, essencialmente, apostar e desenvolver estratégias no sentido dos factores motores e valorizantes (o.c., pp.266-268).

Para BRUNET (1992 p. 133) os factores que têm maior influência sobre a satisfação, e que propõe como principais características do clima, são: o rendimento dos membros da organização, o tipo de relações interpessoais, a coesão do grupo de trabalho, o grau de implicação e participação na tarefa e o apoio recebido no trabalho.

PEREIRA considera que a satisfação e a insatisfação, para além de afectarem os membros da organização, têm influência sobre o trabalho da organização e do seu público-alvo. Segundo o autor (1999, pp.243-244), satisfação ou insatisfação, decorrem dos efeitos da motivação na busca de satisfação das necessidades, inicialmente das necessidades básicas e de segurança seguindo-se outras de nível superior.

Outro tipo de abordagem da satisfação ou insatisfação tem a ver com a qualidade e

tipo de relações interpessoais que são criadas na organização (como, por exemplo, o tipo de abertura à participação, o tipo de apoio que se recebe dos outros e o tipo de liderança existente).

O sucesso das organizações depende do contributo de vários factores dos quais CHIAVENATTO (2005, p. 242) enfatiza o factor humano. Um indivíduo pode ser motivado, em qualquer momento por uma variedade de factores internos e externos. Embora exista um conjunto de factores internos e individuais que constituem o motor do comportamento das pessoas (o ser possuidor de conhecimento, habilidade e competência), o autor refere factores externos, como o tipo de tarefa e estilo de liderança e de controlo, como variáveis da organização responsáveis por influenciar as pessoas, motivar e activar determinado comportamento, criando interesse e comprometimento no sentido de contribuir para a realização de determinada acção.

A pessoa pode tomar a decisão de aceitar o desafio e partir para determinado desempenho ou comportamento cujas consequências podem ser o reconhecimento e a satisfação, ou tomar a decisão de recusar o desafio e poder ter como consequências a decepção e insatisfação, o que leva CHIAVENATO a concluir que “a satisfação é uma consequência de recompensas e punições ligadas ao desempenho passado” (o. c., p.246). Assim, a satisfação sentida em experiências passadas serve como impulso para repetir atitudes em experiências futuras.

No sistema de organização do tipo participativo, que LIKERT (1961, pp. 258s) refere como o tipo de administração com melhores resultados, a natureza das forças de motivação consistem nos motivos (derivados dos processos de grupo); no processo de

implementação (através de participação do grupo na definição de objectivos e metas); tipo de atitudes em relação à organização (estímulo crescente no sentido das metas definidas); sentimento de responsabilidade (devido à participação na implementação das metas e objectivos); atitudes de cooperação e confiança entre os membros do grupo e níveis bastante altos de satisfação relativamente a todos os membros.

Como efeitos da satisfação no trabalho, S. MICHEL aponta a relação inversa que existe entre a satisfação e as ausências ao trabalho - “quanto maior a satisfação menor será o absentismo” (o.c., p.287) - e refere a existência de uma relação, que se move na mesma direcção, entre o clima social e a satisfação no trabalho, sofrendo influência das percepções e impressões de cada indivíduo: “de um modo geral, poder-se-á dizer que quanto maior for a satisfação, melhor será o clima” (o.c., p. 288).

Satisfação e motivação são termos que frequentemente se confundem numa mesma realidade, no entanto Sandra MICHEL baseou o seu estudo sobre a satisfação na sua relação com a motivação, diferenciando-as da seguinte forma: “A satisfação é sentida depois da motivação, sendo uma das suas resultantes se tiver havido a concretização de certas expectativas” (o. c., p.285). Enquanto a satisfação surge, como resultado da vivência da anulação de uma tensão provocada por determinada necessidade e consequente concretização das expectativas, a motivação é o motor que impulsiona a acção com o objectivo de concretizar a anulação da tensão. Satisfeita a necessidade, outras poderão ser desencadeadas - como refere a autora “a corrida entre motivação e satisfação é pois uma corrida sem fim” (ibidem) - reforçando a necessidade de ajustar propostas aos indivíduos no sentido dos interesses e objectivos da organização.

A implicação, determinando comportamentos e expectativas, interfere conscientemente na auto-imagem do indivíduo, surge entre a motivação e a satisfação, quando chega a paixão pelo trabalho e este produz satisfação e permanece no pensamento mesmo em momentos de lazer. A autora define a diferença da seguinte forma “a motivação é pôr algo em movimento; a implicação dá sentido e direcção a esse movimento” (o.c., p.294). A ligação das três é analisada da seguinte forma: a satisfação surge posteriormente, como resultado de experiencias vividas fruto da concretização de expectativas relacionadas com uma situação em contexto de trabalho, como consequência da energia proporcionada pela motivação. A implicação, dando sentido a essa energia proveniente do processo motivacional, consiste no empenho e importância que o indivíduo dispensa ao trabalho correspondendo à sua representação pessoal e ao espaço que o trabalho tem na sua vida, interferindo assim no tipo e na intensidade da satisfação sentida através do grau de implicação e importância dispensada à expectativa em questão (o.c., p. 293-294).

MICHEL refere os aspectos *culturais* (normas e valores morais e religiosos do indivíduo e da sociedade em que está integrado), *individuais* (necessidade de realização e resultado de recordações de experiências vividas no passado) e *organizacionais* (desafios, recompensas, autonomia e meios que a organização proporciona) como aspectos determinantes da implicação no trabalho (o.c., pp.294-295). Enquanto os dois primeiros dependem de cada indivíduo o terceiro aspecto pode ser trabalhado e desenvolvido pela organização no sentido de melhorar condições uma vez que, como refere a autora, existe um “vínculo entre satisfação intrínseca e implicação” (o.c., p. 295).

5. RELAÇÕES INTERPESSOAIS

“A relação com o outro está no centro da actividade humana: constitui o cerne do ser pessoal”, refere TEIXEIRA (1995, p. 160) para quem a relação é, por isso mesmo, “fonte de dinamismo (...) de cada homem” (ibidem).

As imagens que temos das relações que estabelecemos no interior das organizações constituem-se, também, em variável principal na compreensão do clima das organizações em que trabalhámos.

No estudo que realizámos, e que apresentaremos na segunda parte desta dissertação, analisámos os tipos de relações que se estabelecem com a direcção, dentro da equipa de trabalho, entre colegas e com os encarregados de educação das crianças que frequentam o jardim-de-infância.

Não podemos ignorar que “as escolas são sistemas sociais cujo quotidiano afecta as vidas dos alunos e do pessoal que nelas trabalham” (NIAS, 1981, p.245).

Abordaremos, agora, alguns aspectos específicos relações que se estabelecem no interior das organizações, designadamente ao nível das questões da liderança, do reconhecimento pela direcção do trabalho realizado e da gestão dos conflitos.

5.1. RELAÇÕES COM A DIRECÇÃO: A PROBLEMÁTICA DA LIDERANÇA

Diversos autores verificaram a importância do tipo de liderança nos resultados das organizações. Os resultados da acção da liderança, dependem de um grande conjunto de variáveis mas principalmente do comportamento do líder.

F. Fiedler, nos anos 60, deu os primeiros passos no sentido das teorias de contingência que defendem uma atitude de adaptação às situações, definindo-as de acordo com três variáveis: *poder formal do líder*; *estrutura da tarefa* (clareza de objectivos, do recurso e existência de processos alternativos, das decisões e soluções viáveis) e *atmosfera de grupo* (clima das relações entre líderes e subordinados). O cruzamento das três variáveis indicará se estamos perante um líder de relações humanas (*expressivo*), que se preocupa mais em compreender e adaptar as características da pessoa ou um líder de tarefas (*instrumental*) cujo objectivo principal se centra nas tarefas (cfr. PEREIRA, 1999, p. 306).

LIKERT (1961, p.19), refere que “um dos mais difíceis e importantes problemas do mundo, um dos que mais controvérsias têm causado, é o de como melhor organizar os esforços dos indivíduos a fim de alcançar os objectivos desejados”. Pretendeu, nos seus estudos, descobrir qual a estrutura da organização e o tipo de liderança que proporcionam um melhor desempenho dos seus elementos. Relacionando as características de funcionamento das organizações com diversos sistemas de administração (do tipo autoritário ao tipo participativo).

Como resultado das suas investigações, LIKERT (o.c., pp. 257 – 271) fez um estudo comparativo, entre as características de funcionamento das organizações (relativamente aos processos de interacção – influência, comunicação, tomada de decisões, estabelecimento de objectivos, de regras e controlo) e os diferentes tipos de liderança. Verificou que os processos e resultados obtidos dependem do tipo de liderança e das forças motivacionais adoptadas pela direcção. Os melhores resultados a nível do desempenho surgem de uma gestão de tipo participativo centrada nas pessoas (preocupação pelos seus problemas e formação de equipas eficientes); àqueles que

exercem este tipo de gestão o autor chama gestores “concentrados no empregado”. Inversamente, os piores resultados correspondem a uma gestão de tipo autoritário conduzida pelo que o autor designa de gestores “concentrados no serviço”, que focalizam a sua atenção nas tarefas (ibid, p.21).

Mais recentemente surgem estudos que põem o acento tónico na inteligência emocional dos líderes.

Segundo GOLEMAN, BOYATZIS e McKEE “a forma como os líderes gerem os seus sentimentos e os conduzem de modo a que o grupo atinja os seus objectivos depende da inteligência emocional” (GOLEMAN et all, 2002, p.40). E prosseguem: “sob a orientação de um líder emocionalmente inteligente, as pessoas sentem-se mutuamente apoiadas. Partilham ideias, aprendem umas com as outras, tomam decisões em clima de colaboração, fazem as coisas avançar” (ibidem)².

Estes autores consideram que existem quatro dimensões na inteligência emocional: Auto-consciência, Autodomínio, Consciência Social e Gestão das Relações a que associam dezanove competências que se organizam em dois grandes grupos, competências pessoais e competências sociais (cf. o.c., pp.58 ss).

Centrando-nos sobre a gestão das relações, problemática que particularmente nos interessa pelas suas repercussões sobre o clima das organizações, recordaremos que os autores consideram que esta é a competência para a qual se encaminham todas as outras competências: “gerir relações é, na prática, lidar com as emoções dos outros” (ibid, p. 71).

² - Reportando-se a estudos por si realizados os autores observam que “os membros do grupo tendem a considerar a reacção emocional do líder como a resposta mais válida e por isso moldam a sua reacção à do líder” (GOLEMAN et all, o. c., p.29).

A gestão das relações desdobra-se em *liderança inspiradora* – “utilizar visões irresistíveis para orientar e motivar as pessoas”; na utilização de *técnicas de influência*, levando as pessoas a fazer as coisas de determinada maneira; na *capacidade para desenvolver os outros*, elogiando quando devido, o que ajuda a avançar no caminho certo; como *catalisador de mudança*, incentivando a procura de novos caminhos; na *gestão de conflitos*, procurando soluções que passam por os enfrentar; *criando laços* e alimentando redes de relações; fomentando o *espírito de equipa e colaboração*, aspecto fundamental para um bom trabalho (ibid, pp. 59-60).

Líderes diferentes utilizarão estilos diferentes de liderança e situações diferentes podem requerer, também elas, estilos diferentes de liderança.

Kurt Lewin agrupou os estilos de liderança em dois tipos: *expressividade*, em que a orientação para liderar considera as características pessoais dos membros do grupo e *instrumentalidade* em que a orientação para liderar considera as características da tarefa. Há aqui duas formas alternativas da dinâmica de grupo: a realização da tarefa e a coesão do grupo, isto é, o nível activo e o nível afectivo (cfr. Pereira, 1999, p 305-306).

Cada sistema, na perspectiva de LIKERT, tende a moldar as pessoas à sua própria imagem. As organizações autoritárias tendem a desenvolver pessoas dependentes e poucos líderes enquanto as organizações participativas tendem a desenvolver pessoas emocional e socialmente maduras, capazes de interacção eficiente, iniciativa e liderança” (1961, p. 271).

GOLEMAN et all. (o.c., pp. 75-90) consideram cinco estilos de liderança, admitindo que cada um deles pode ter efeitos positivos em circunstâncias específicas. Os

estilos que propõem são os seguintes: visionário, conselheiro, relacional, democrático, pressionador e dirigista. Analisando o seu impacto sobre o clima de trabalho o autor estabelece uma gradação de muitíssimo positivo (estilo visionário) a muito negativo (estilo dirigista) passando, gradativamente por conselheiro, relacional e democrático, todos com influência positiva sobre o clima, e, já muito negativo, o estilo pressionador. O *Estilo Visionário* canaliza e mobiliza as pessoas para visões e sonhos partilhados sendo ideal em situações de mudança que exigem ideias novas e criativas; o *Estilo Conselheiro* procura criar uma sintonia entre todos membros da equipa e relacionar objectivos pessoais com os da organização, sendo eficaz em situações em que há necessidade de apoiar e melhorar capacidades e eficiência, o *Estilo Relacional* procura criar harmonia no intuito de melhorar o relacionamento entre as pessoas, dando bons resultados em períodos difíceis ou situações de conflito, o *Estilo Democrático* valoriza o contributo e participação de cada um no sentido de melhorar resultados, aumentando o empenho e a vontade de concretizar objectivos definidos em consenso, o *Estilo Pressionador* visa atingir metas difíceis o que permite levar equipas competentes a um resultado excelente quando é bem aplicado e o *Estilo Dirigista*, geralmente mal aplicado, pode justificar-se em momentos difíceis e situações de emergência, através de instruções importantes e precisas. (ibid, pp. 77 ss)

Nas relações que se estabelecem entre o líder e os restantes membros da organização um papel relevante cabe ao modo como as relações se estabelecem designadamente no que se reporta ao modo como se expressa (ou não) o reconhecimento pelo trabalho realizado. É desse aspecto que trataremos a seguir.

5.2. RECONHECIMENTO PELA DIRECÇÃO

CHIAVENATTO (2005, p.264) propõe, entre outras formas de melhorar a eficácia das organizações, que os dirigentes estimulem e estejam abertos a novas ideias, responsabilizem e confiem em cada pessoa e celebrem sucessos em conjunto.

Por sua vez, ROBBINS (2004, p.52) enfatiza o papel do elogio e do reconhecimento pela participação e pelo bom desempenho como fortes agentes motivacionais.

E GOLEMAN, como já referimos, dirá que “gerir relações é, na prática, lidar com as emoções dos outros” (o. c., p. 71).

Admitimos que é a relação afectiva entre líder e subordinados que leva estes a acreditarem no líder e por isso a reconhecer-lhe poder pessoal que, em momentos excepcionais, permite obter resultados excepcionais.

Ao abordar a problemática da comunicação tivemos ocasião de referir que esta deve considerar-se no seu conteúdo e na relação que, através dela, se estabelece. Ora, como refere TEIXEIRA (1995, p. 160), ser pessoa significa ser “um ser aberto à relação com outros seres pessoais” e encontrar “nessa relação o sentido da sua própria existência” (ibidem).

Daqui decorre que o tipo de relações que se estabelecem determina em grande parte aquilo que somos.

Ser reconhecido no seu trabalho é um motivo muito relevante de satisfação sendo o seu contrário ocasião de insatisfação pessoal e profissional. Por isso mesmo nos parece

de particular relevo que os líderes nas organizações sejam capazes de reconhecer o trabalho dos seus colaboradores e que estes tenham consciência de que tal acontece.

Essas relações podem, também, ser fonte de sofrimento já que, como recorda TEIXEIRA, “qualquer relação encerra riscos de frustração” e esta “pode ser um convite à demissão, à desistência, ao abandono do caminho relacional empreendido” (ibid, p. 161).

Um dos aspectos que, com alguma frequência, gera tensões e sofrimentos que podem conduzir a resultados devastadores são os conflitos de que trataremos a seguir.

5.3. GESTÃO DE CONFLITOS

O conflito é uma realidade com que nos deparamos no dia-a-dia quando, em casa ou no trabalho, valores e necessidades das pessoas entram em choque com os dos outros. Saber criar soluções satisfatórias, desenvolvendo a capacidade de agir construtivamente perante as situações de tensão e de conflito, é uma mais-valia do ponto de vista pessoal, organizacional e social.

A actuação do líder é fundamental para obter consensos sobre regras, valores e mesmo resolução positiva de conflitos dentro da organização.

Os problemas e a resolução de conflitos exigem uma actualização permanente e um maior recurso à inteligência emocional, no sentido de levar crianças e adultos a entenderem que na relação interpessoal, é fundamental respeitar o outro. E é fundamental que eles entendam que é necessário respeitar o outro pois ele é “pessoa e não coisa” (DIAS, 1999, p. 92), é “Outro-Eu ou o Eu-Outro”, ou seja tal como afirma DIAS (ibidem) citando Levinas é necessário ter em conta que o outro é um ser humano com valores, ideais, objectivos, vontades e interesses próprios ou como afirma o autor que “o Outro é

anterior a mim e por isso condiciona a minha liberdade” (ibidem).

Mas o conflito não é apenas prerrogativa do ser humano enquanto ser individual, ele acontece sempre que dois seres humanos interagem e é por isso mesmo algo que perpassa na sociedade. Orlindo PEREIRA, (1999, p.282) aborda o conflito inserido numa sociedade, como um elemento inevitável entre as pessoas, elemento que pode ser favorável à organização como motor para a mudança. Segundo o autor a ausência ou mesmo a proibição ou a ignorância de conflitos por parte dos governos transforma essa mesma sociedade em “uma sociedade estagnada e retrógrada” ou eventualmente cria dentro de si uma atmosfera de conflito latente vivendo-se “uma ‘paz podre’” (ibid, p.283). Ao referir as formas de resolução do conflito o autor apela acima de tudo ao “exame da sua latência” isto é, para se resolver um conflito é preciso antes de mais analisá-lo, desde o momento em que ele se gera e ter em conta todas as memórias e compromissos assumidos que a resolução de conflitos anteriores obrigou. A forma de se resolver o conflito presente dependerá assim de todo um conjunto de expectativas que as pessoas em conflito criaram tendo em conta a memória que têm das suas experiências anteriores (cfr. oc., p. 279). É por isso que o autor sugere que quando se trata de um conflito personalizado – isto é um conflito que se centra mais nas relações entre pessoas que do sobre problemas - o único procedimento viável será o de, fazer com que se desviem as atenções das partes em conflito para algo que apareça como sendo neutro ou para algo que as transcende. (o.c., p.283).

Na mesma linha, Paula BORGES (1999, p.160-166), conclui que a importância real do conflito é superior à que normalmente lhe é atribuída, envolvendo dimensões pessoais e sociais. A autora considera como funções positivas do conflito, o facto de

evitar a estagnação, estimular o interesse, a curiosidade e um meio de descobrir problemas latentes que podem ter solução, promovendo uma possível mudança pessoal e social.

Como refere BORGES, o conflito dentro do grupo e no caso vertente o grupo escola é parte integrante da vida quotidiana, afirmando que ele é “factor de mudança, de progresso ou de degradação” (ibid., p. 165). A autora afirma, no entanto, que não chega a existência pura e simples do conflito para que aconteça a mudança e progresso. Para ela o conflito só tem uma “função criativa e criadora” se for “assumidos, compreendido e gerido de forma adequada” (ibidem). Se tal acontecer e se o conflito for bem conduzido, pode promover novas regras e contribuir inclusive para a coesão interna do grupo. Só tendo em conta que o conflito necessita ser gerido se pode entender tal como BORGES afirma que uma organização “ é um conjunto de relações humanas, que são sempre complexas, e que no momento em que colocam problemas específicos – os conflitos – se está a produzir a mudança necessária e desejada para o seu próprio progresso” (ibid, p.166).

No estudo que realizou pôde verificar que os professores defendem, no que respeita à utilização de estratégias de resolução de conflitos, usar maioritariamente como estratégia de resolução a concertação, a forma democrática de resolução “inscrevendo-se maioritariamente no domínio do poder democrático entre o consenso e o recurso a regras” (ibid, p. 163) em vez de utilizarem uma estratégia de combate.

Por último e tendo em conta que muitas e variadas podem ser as fontes que dão origem aos conflitos, que cada vez que os temos de gerir temos de considerar as expectativas criadas em torno da sua resolução pelas partes em confronto cremos ser de

relevar que não nos parece importante ter em conta a comunicação que se estabelece entre as partes e até entre as partes e o gestor externo do conflito – se disso houver necessidade. Parece-nos assim que o gestor de conflitos terá de ter em conta o autocontrole e respeito pelo outro, utilizar uma comunicação serena, associada a uma capacidade de pensar de forma positiva.

CONCLUSÃO

De acordo com a perspectiva dos autores que serviram de base ao estudo feito, cada Instituição vai, ao longo dos tempos, construindo o seu próprio clima que resulta do comportamento individual e colectivo dos seus membros. O mesmo clima é percebido pelos seus membros, de acordo com as interpretações e vivências de cada um, e, por isso, de uma maneira diferente entre eles.

Diversos autores verificaram a importância do tipo de liderança e dinâmicas de grupo nos resultados das organizações. Acreditar e fazer acreditar no que se faz procurando aprender para melhorar e para saber escolher o melhor caminho, sabendo partilhar e estabelecer, com a equipa, objectivos e rumos claros, tendo a consciência de que não se pode chegar lá sozinho. Partilhar sucessos e assumir os fracassos sem desanimar, sabendo, entre todos, aproveitá-los como lições para o futuro e saber mudar. Saber ouvir as pessoas e atender às emoções dos que nos rodeiam, tendo em conta que por trás de cada um está um ser humano, assegurar uma boa comunicação, inspirar e criar o espírito de equipa e motivação positiva de toda a organização, onde o sentimento de pertença e de proximidade é muito importante.

O espírito de equipa existe quando todos se movem em função de objectivos concretos, que todos conhecem e dominam, a informação circula bem, cada um conhece a sua função. Os membros da equipa apreciam-se e ajudam-se mutuamente. Os novos membros são aceites e apoiados. Todos são convidados e incentivados a participar nas reuniões na definição de objectivos e decisões. As suas intervenções são ouvidas, valorizadas e respeitadas.

O desempenho pessoal depende não só das competências do indivíduo mas da sua motivação, esta por sua vez, tem um papel importante na tenacidade e persistência face aos problemas e sua resolução. Incentiva a satisfação das necessidades fundamentais de conhecimento, de competência, de autodeterminação e de realização pessoal no sentido de procurar atingir o seu melhor através da implicação dos indivíduos no trabalho.

No primeiro ponto, procurámos apresentar as perspectivas de diversos autores e aprofundar o conceito do clima. Assim, o clima apresenta-se relacionado com os sentimentos e percepções dos indivíduos, percepções essas influenciadas pelas realidades de cada um dando origem a diferenças de comportamento relativamente a uma mesma situação. O resultando dessa diversidade é a determinante principal do clima.

Abordaram-se depois diversas dimensões, do clima de escola, propostas pelos autores: métodos de direcção; processos de comunicação; processos de influência e interacção; estratégia de tomada de decisões e definição dos objectivos, relações entre os actores educativos e as condições de trabalho.

Seguidamente foram apresentados os tipos de clima escolar, e seus efeitos estabelecendo, ainda a relação do clima com a satisfação e motivação profissional e as relações entre actores.

PARTE II

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO

ESTUDO

Neste capítulo apresentam-se os resultados do estudo que realizámos junto de educadores de infância e de ajudantes de acção educativa/ auxiliares de educação que trabalham em trinta jardins-de-infância do ensino particular.

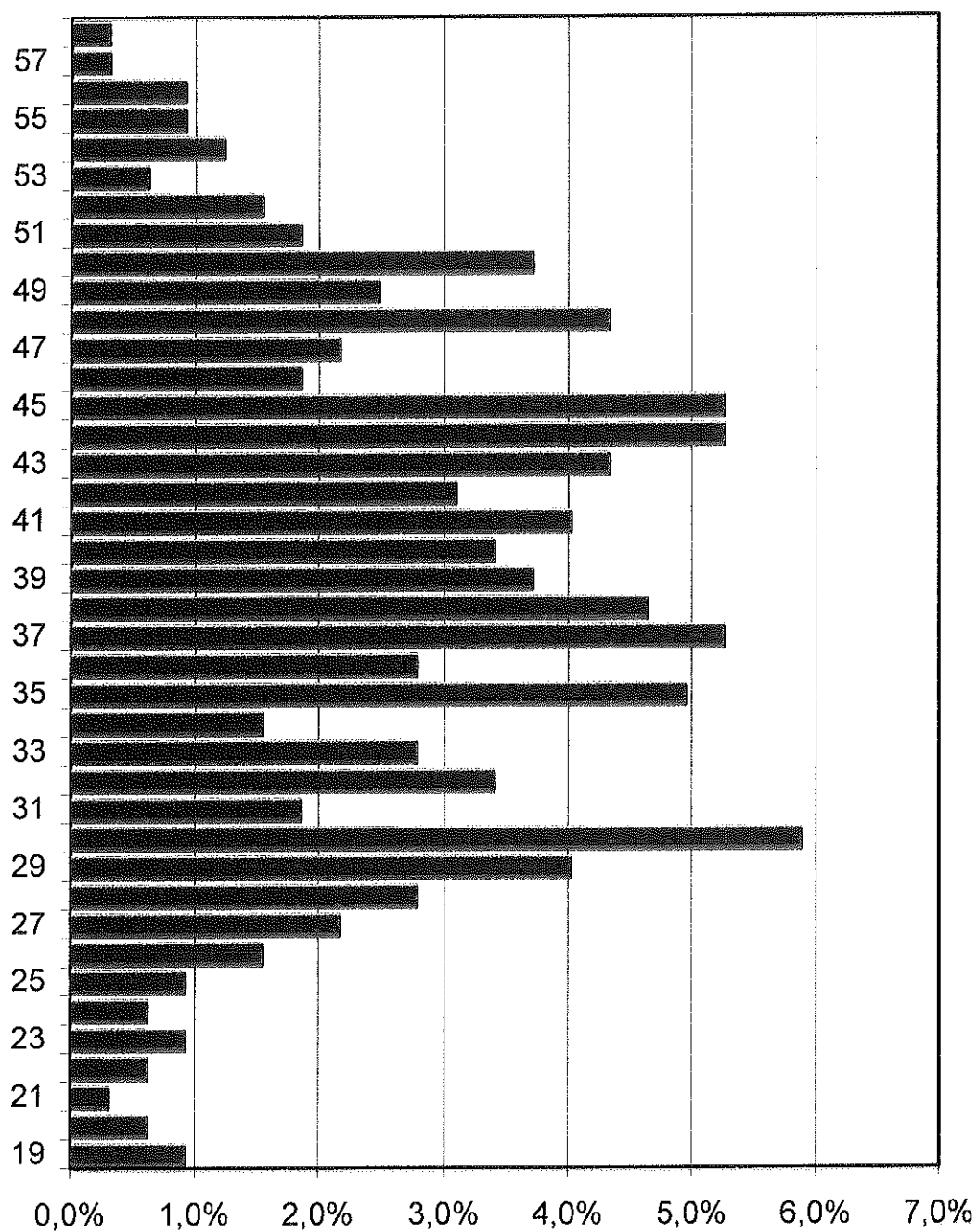
Procurámos compreender o clima educativo dos jardins-de-infância através das relações que se estabelecem entre diferentes actores (com a direcção, na equipa, entre colegas e com as famílias dos alunos); do tipo de clima percebido, da satisfação no trabalho e na profissão e da adesão das crianças ao Jardim de Infância. Procuraremos ver se se registam variações significativas de opinião segundo as variáveis do perfil do respondente que seleccionámos. Veremos, ainda se se registam variações significativas entre a atitude das crianças na escola e alguns elementos do clima que considerámos, para o efeito, relevantes.

Começaremos por apresentar as características da amostra seguindo com a explicação e razão da escolha das questões colocadas para, finalmente, apresentarmos os resultados que obtivemos e as análises que sobre eles realizámos.

1. A AMOSTRA

A nossa amostra é constituída por 328 respondentes que caracterizaremos, de seguida, segundo a idade, o vínculo e a categoria profissional.

1.1. SEGUNDO A IDADE



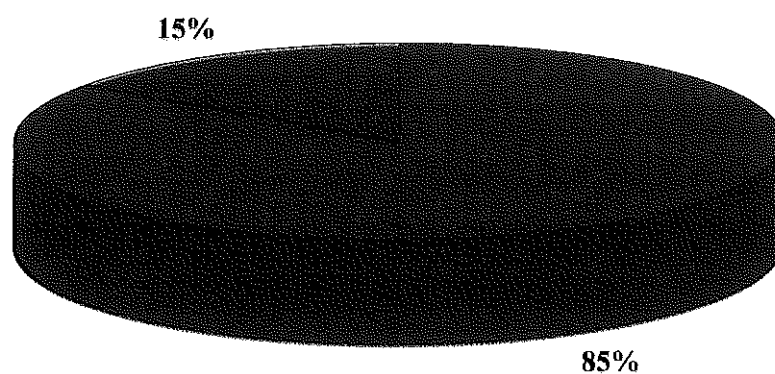
Moda = 30

Média = 38,25

Mediana = 39

1.2. SEGUNDO O VÍNCULO

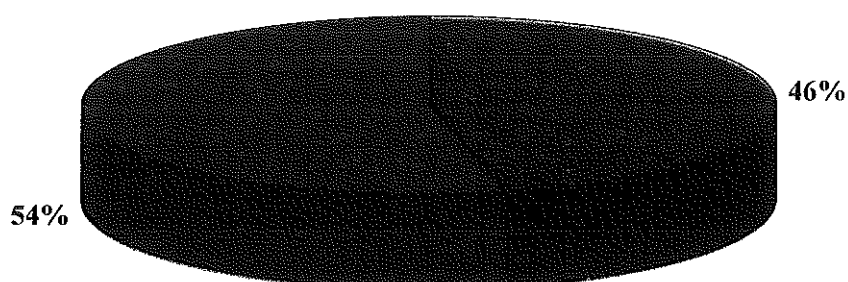
A amostra é constituída por 266 são efectivos e 47 com contrato a prazo.



■ Efectivos ■ Contratados a prazo

Moda = Efectivos

1.3. SEGUNDO A CATEGORIA PROFISSIONAL



■ Educadoras ■ Ajudantes de Acção Educativa/Auxiliares de Educação

Moda – Ajudantes de acção de Acção Educativa/auxiliares de Educação

2. O QUE QUISEMOS SABER

Como já referimos procurámos conhecer o clima educativo dos jardins-de-infância através de quatro dimensões do clima: relação entre actores; condições de trabalho; satisfação e realização profissional e adesão das crianças ao Jardim de Infância.

Na primeira dimensão, *Relação entre actores*, consideramos as relações com a direcção, entre os membros da equipa, entre colegas e com as famílias dos alunos através de vários indicadores que se explicitarão adiante.

Para analisar as relações que os respondentes estabelecem com a direcção explicitaram-se os seguintes aspectos: reconhecimento do trabalho realizado pela equipa de trabalho, confiança e controle exercido, partilha de decisões, interacções que estabelece com a equipa relativamente aos modos de trabalhar e face a problemas pessoais e à gestão de conflitos.

Na segunda dimensão, *Condições de trabalho* analisaram-se opiniões sobre o material didáctico e o espaço

Na terceira dimensão *Satisfação e realização profissional* analisamos a satisfação no trabalho, a satisfação na profissão e o sentimento de realização profissional.

Na quarta dimensão, a *Adesão das crianças ao Jardim de Infância*, foram considerados como indicadores: adesão das crianças ao Jardim de Infância, a sua participação e colaboração nas actividades propostas.

3. RELAÇÕES COM A DIRECÇÃO

Como já referimos analisamos as relações entre a direcção e a equipa de trabalho em quatro vertentes: reconhecimento do trabalho realizado pela equipa de trabalho, confiança e controle exercido, partilha de decisões, interações que estabelece com a equipa relativamente aos modos de trabalhar, face a problemas pessoais e à gestão de conflitos.

3.1. RECONHECIMENTO PELA DIRECÇÃO DO TRABALHO REALIZADO

Procurámos saber com que apreciavam as nossas respondentes a relação que a direcção estabelecia com elas ao nível da consideração / desconsideração pelo trabalho realizado. Admitimos duas hipóteses uma valorizante -“reconhece o nosso trabalho e empenho - e outra não valorizante -“o nosso trabalho não é reconhecido”-. Veremos, de seguida, as respostas que obtivemos.

3.1.1. Reconhecimento: indicadores parcelares

Reconhece o nosso trabalho e empenho	279	90,88%
O nosso trabalho não é reconhecido	28	9,12%
Totais	307	100,00%

Como o quadro anterior permite verificar uma grande maioria das respondentes assume que a direcção tem uma atitude valorizante demonstrando ter consideração pela equipa de trabalho. Dada a distribuição das respostas não foi possível estudar a ocorrência de eventuais variações de opinião pelas características dos respondentes.

3.2. CONFIANÇA E CONTROLE DA DIRECÇÃO

Abordaremos esta dimensão a partir de indicadores de confiança e de controle.

3.2.1. CONFIANÇA NA EQUIPA

Partimos da hipótese de existência de dois tipos opostos de relação com a direcção: Num dos pólos admitimos a existência da percepção de sentimento de confiança por parte da direcção (característica de um clima aberto); no outro pólo colocámos uma hipótese de percepção de falta de confiança (característica de um clima fechado).

3.2.1.1. Confiança na Equipa: indicadores parcelares

A frase – “O(A) coordenador(a) mostra grande confiança na equipa de trabalho” corresponde ao clima participativo. Inversamente a frase – “O(A) coordenador(a) controla muito o trabalho da equipa mostrando confiar pouco nela: corresponde ao clima de tipo autoritário.

O quadro seguinte evidencia o tipo de respostas recolhidas:

Confiança da direcção	Quase nunca	Rara mente	Ocasional mente	Frequente mente	Quase sempre	Totais
O(A) director(a) mostra grande confiança na equipa de trabalho	2 0,62%	3 0,93%	5 4,97%	141 43,79%	160 49,69%	322 100%
O(A) director(a) controla muito o trabalho da equipa mostrando confiar pouco nela	207 66,35%	74 23,72%	19 6,09%	9 2,88%	3 0,96%	312 100%

Analisando os resultados obtidos verificámos que a grande maioria dos respondentes considera que existe confiança na equipa de trabalho e, consequentemente, baixo controle por parte do coordenador/a.

Maioritariamente, a opinião dos respondentes sobre a relação com a direcção indica confiança.

3.2.1.2. Confiança na Equipa: frequências do indicador agregado

Para analisar estes dois indicadores em conjunto construiu-se um indicador agregado invertendo os códigos das respostas da frase que indicia um clima fechado.

Para analisarmos as respostas segundo as variáveis do perfil dos respondentes, criamos os seguintes intervalos: [3,7] – Relação de pouca confiança; [8,9] – Relação de grande confiança e [10,10] – Relação de total confiança

Relação de confiança da Direcção		
Relação de muito pouca confiança 3	1	0,32%
4	1	0,32%
5	4	1,29%
6	10	3,23%
7	20	6,45%
8	51	16,45%
9	100	32,26%
Relação de muita Confiança 10	123	39,68%
Totais	310	100,00%

3.2.1.3. Confiança na Equipa: variações com as características dos respondentes

No quadro que se segue apresentamos os valores de χ^2 das tabelas de contingência da relação de confiança com a Direcção segundo as características dos respondentes (idade, vínculo e categoria profissional).

Confiança da direcção	idade	vínculo	Categoria profissional
Graus de liberdade	4	2	2
χ^2 observado	5,35%	5,35%	1,14%
Probabilidade observada	0,26	0,07	0,57

Não se registou qualquer variação significativa da relação com a direcção no que toca à relação de confiança com as características (idade, vínculo e categoria profissional)

dos respondentes. O que evidencia, aliás grande convergência de opiniões.

3.2.2. CONTROLO EXERCIDO NA EQUIPA

Considerando a existência de dois tipos opostos de controlo pela direcção, numa situação admitimos que a actividade se pauta por regras que são estabelecidas e compreendidas pelos intervenientes (controlo aberto); em situação oposta admitimos que existe imposição sem a preocupação de fazer com que os intervenientes compreendam ou a razão de ser das regras que lhe são exigidas (controlo fechado).

3.2.2.1. Controlo exercido na equipa: indicadores parcelares

A primeira frase – ‘Existe compreensão e respeito pelas regras estipuladas’, corresponde a um tipo de controlo aberto e a segunda frase – ‘O trabalho desenvolve-se numa atmosfera de castigos, ameaças e, pontualmente, de recompensas’, corresponde a um tipo de controlo fechado.

	Quase nunca	Rara mente	Ocasio nal mente	Fre quente mente	Quase sempre	Totais
Existe compreensão e respeito pelas regras estipuladas	2 0,64%	4 1,27%	25 7,96%	134 42,68%	149 47,45%	314 100,00%
O trabalho desenvolve-se numa atmosfera de castigos, ameaças e, pontualmente, de recompensas	259 84,64%	35 11,44%	11 3,59%	1 0,33%	0 0,00%	306 100,00%

3.2.2.2. Controlo exercido: frequências do indicador agregado

Para analisar estes dois indicadores em conjunto construiu-se um indicador agregado invertendo os códigos das respostas da frase que indicia a existência de um controlo fechado.

Controlo exercido pela Direcção		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Controlo fechado 3	0	0,0%
4	1	0,33%
5	4	1,34%
6	57	19,06%
7	66	22,07%
8	66	22,07%
9	69	23,08%
Controlo muito aberto 10	36	12,04%
Totais	299	100,00%

Tendo em conta a distribuição obtida para o indicador agregado, construímos, para análise posterior, os seguintes intervalos: [4,6] – Controlo médio fechado; [7,8] – Controlo aberto e [9,10] – Controlo muito aberto.

3.2.2.3. Controlo exercido pela direcção: variações com as características dos respondentes

Apresentamos, no quadro que se segue, os valores do teste χ^2 das tabelas de

contingência dos cruzamentos do tipo de controlo exercido pela direcção segundo as características dos respondentes:

Tipo de controlo exercido pela direcção	Idade	Vínculo	Categoria profissional
Graus de liberdade	4	2	2
χ^2 observado	7,47%	4,46%	2,19%
Probabilidade observada	0,11	0,11	0,33

Não se verificou qualquer variação significativa do tipo de controlo exercido pela direcção com as características dos respondentes.

3.3. PARTILHA DE DECISÕES

Analisámos a partilha de decisões em três dimensões: abertura à participação em geral, na definição de objectivos e no tipo de interacções com a equipa de trabalho.

3.3.1. ABERTURA À PARTICIPAÇÃO EM GERAL

Com base nas leituras de LIKERT (1996), construímos as seguintes questões partindo da hipótese da existência de dois tipos de relação com a Direcção, por um lado, um tipo de liderança orientada para as pessoas, com uma relação aberta que promove a

participação, e por outro um tipo de liderança orientada para os objectivos, em que a relação é fechada de tipo impositivo.

3.3.1.1. Abertura à participação em geral: indicadores parcelares

Relativamente aos processos de participação, nas decisões, adoptados podemos encontrar uma relação participativa na questão - Quando é necessário tomar uma decisão a nossa opinião é solicitada; ou não participativa na seguinte questão – Sinto que a minha opinião não conta.

	Rara mente	Poucas vezes	Algumas vezes	Frequente mente	Muito Frequente mente	Totais
Quando é necessário tomar uma decisão a nossa opinião é solicitada	26 8,10%	36 11,21%	83 25,86%	103 32,09%	73 22,74%	321 100,00%
Sinto que a minha opinião não conta	168 52,66%	57 17,87%	66 20,69%	15 4,70%	13 4,08%	319 100,00%

Como o quadro anterior permite verificar, de uma maneira geral, a maioria dos respondentes admite sentir que a sua opinião é considerada sendo baixa a percentagem dos que admitem que a sua opinião não é tida em conta.

3.3.1.2 Abertura à participação em geral: indicador agregado

Construindo o Indicador Agregado, como era esperável, registámos que a maioria das respostas aponta para uma percepção de alta participação nas decisões:

Participação decisões		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Baixa participação 2	5	1,59%
3	5	1,59%
4	13	4,13%
5	26	8,25%
6	43	13,65%
7	37	11,75%
8	58	18,41%
9	71	22,54%
Alta participação 10	57	18,10%
Totais	315	100,00%

Para efeito de tratamento estatístico posterior, criamos os seguintes intervalos:
[2,6] – Baixa participação; [7,8] – Média participação e [9,10] – Alta participação.

3.3.1.3. Abertura à participação em geral: variações com as características dos respondentes

Como o quadro seguinte permite verificar regista-se, apenas, variação estatisticamente significativa com a categoria profissional dos respondentes. Veremos, de

seguida, o sentido dessa variação.

Participação nas decisões	Idade	Vínculo	Categoria profissional
Graus de liberdade	4	2	2
χ^2 observado	1,41%	0,84%	28,30%
Probabilidade observada	0,84	0,66	0,001

3.3.1.4 Abertura à participação em geral segundo a categoria profissional

Categoria	Educadoras	Auxiliares	TOTAL
Participação decisões			
Poucas vezes [2,6]	23 15%	69 42%	92 29%
Algumas vezes [7,8]	48 32%	47 28%	95 30%
Frequentemente [9,10]	78 52%	50 30%	128 41%
TOTAL	149 100%	166 100%	315 100%

Graus de liberdade = 2 $\chi^2 = 28,30$ Probabilidade observada = 0,000001

Podemos verificar que são as educadoras quem assume uma maior participação

nas decisões, o que era esperável dada a sua formação inicial apontar para maior capacidade de decisão, sobretudo no que se reporta a questões pedagógicas.

3.3.2. NA DEFINIÇÃO DE OBJECTIVOS

No que diz respeito à *participação na definição de objectivos* admitimos, de novo, duas hipóteses alternativas: uma relação estimulante (aberta) – Encoraja e estimula todos os membros da equipa a participar na definição de objectivos; ou uma relação impositiva (fechada) – Define os objectivos a atingir e distribui as tarefas a desenvolver.

3.3.2.1. Frequência das respostas

Participação na definição de objectivos		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Relação Estimulante	256	85,05%
Relação Impositiva	45	14,95%
Totais	301	100,00%

Verificamos que uma grande maioria dos respondentes diz que a relação da direcção relativamente à abertura à participação é uma relação estimulante (aberta).

3.3.2.2. Variações com as características dos respondentes

Como o quadro seguinte permite verificar, regista-se, de novo, uma única variação significativa, com a categoria profissional

Participação na definição de objectivos	idade	vínculo	Categoria profissional
Graus de liberdade	2	1	1
χ^2 observado	0,92%	0,25%	4,07%
Probabilidade observada	0,63	0,62	0,04

Graus de liberdade = 1 $\chi^2 = 4,07$ Probabilidade observada = 0,04

Como o quadro anterior permite verificar, ainda que a maioria das respondentes de ambas as categorias profissionais consideradas assuma que a direcção encoraja a equipa a participar (o que configura uma relação estimulante) essa maioria é mais expressiva entre as educadoras.

3.3.2.3. Na definição de objectivos segundo a categoria profissional

Categoria	Educadoras	Auxiliares	TOTAL
Grau de participação na definição de objectivos			
Encoraja toda a equipa a participar	127 89%	129 81%	256 85%
Define objectivo e distribui tarefas	15 11%	30 19%	45 15%
TOTAL	142 100%	159 100%	301 100%

Graus de liberdade = 1 $\chi^2 = 4,07$ Probabilidade observada = 0,04

3.4. INTERACÇÕES DA DIRECÇÃO COM A EQUIPA DE TRABALHO

Analisaremos as interacções da direcção com a equipa ao nível dos modos de trabalho, face a problemas pessoais dos membros da equipa e na resolução de conflitos.

3.4.1. NOS MODOS DE TRABALHO

Relativamente aos modos de trabalho podemos encontrar uma relação abrangente (aberta) – Reúne habitualmente com toda a equipa de trabalho; ou sectorial (fechada) – Reúne apenas com as Educadoras.

3.4.1.1. Frequência das respostas

Modos de trabalho		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Abrangente	196	62,03%
Sectorial	120	37,97%
Totais	316	100,00%

Embora a maioria dos respondentes apontando para a existência de relações de tipo abrangente, deve notar-se que existe uma percentagem bastante elevada de respostas apontando para uma relação sectorial.

3.4.1.2. Variações com as características dos respondentes

Modos de trabalho	Idade	Vínculo	Categoria profissional
Graus de liberdade	2	1	1
χ^2 observado	7,91%	0,69%	2,61%
Probabilidade observada	0,02	0,41	0,11

Registou-se, apenas, variação estatisticamente significativa com a idade dos respondentes. Vejamos, de seguida, o sentido dessa variação.

3.4.1.3. Segundo a idade dos respondentes

Idade	[19,32]	[33,44]	[45,58]	TOTAL
Modos de trabalho				
Reúne com toda a equipa de trabalho	51 61%	82 57%	63 75%	196 63%
Reúne só com educadoras	33 39%	63 43%	21 25%	117 37%
TOTAL	84 100%	145 100%	84 100%	313 100%

Graus de liberdade = 2 $\chi^2 = 7,91$ Probabilidade observada = 0,02

Como o quadro anterior permite verificar, são os respondentes de idade intermédia (entre os 33 e os 34 anos) que mais assumem que a direcção reúne, apenas, com as educadoras.

3.4.2. FACE A PROBLEMAS PESSOAIS

Os membros de qualquer equipe de trabalho, para além das obrigações que o profissionalismo impõe, são pessoas e, como tal, sujeitas a problemas que pessoais que podem dever ser tidos em conta. Foi tendo isto em conta que se formularam duas perguntas, uma vez mais, com sentido contrário e que se explicitam no ponto seguinte.

3.4.2.1. Frequência das respostas

Relativamente ao tipo de interacções que a Direcção tem com a equipa face a problemas pessoais consideramos duas hipóteses uma atitude de apoio (aberta) que se expressa na proposta seguinte: – Quando temos problemas pessoais podemos contar com o seu apoio; ou uma atitude indiferente (fechada) - Não admite que problemas pessoais interfiram no desempenho do trabalho.

Interacções com a equipa face a problemas pessoais		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Apoiante	283	90,42%
Indiferente	30	9,58%
Totais	313	100,00%

Verificamos que, a opinião dos respondentes relativamente ao tipo de apoio da

direcção face a problemas pessoais, é significativamente maioritária. Apenas um número muito pouco significativo diz ter uma relação indiferente.

3.4.2.2. Variações com as características dos respondentes

Como o quadro seguinte permite verificar, penas foi detectada variação significativa relativamente à categoria profissional dos respondentes.

Interacções com a equipa face a problemas pessoais	Idade	Vínculo	Categoria profissional
Graus de liberdade	2	1	1
χ^2 observado	3,83%	0,62%	12,73%
Probabilidade observada	0,15	0,43	0,0004

3.4.2.3. Segundo a categoria dos respondentes

Categoria	Educadoras	Auxiliares	TOTAL
Tipo de interacções do coordenador c/ a equipa face a problemas pessoais			
Apoia nos problemas pessoais	144 97%	139 85%	283 90%
Não admite que problemas pessoais interfiram no trabalho	5 3%	25 15%	30 10%
TOTAL	149 100%	164 100%	313 100%

Graus de liberdade = 1 $\chi^2 = 12,73$ Probabilidade observada = 0,0004

Como o quadro anterior permite verificar a opinião mais favorável corresponde às educadoras.

3.4.3. POSIÇÃO DA DIRECÇÃO NA GESTÃO DE CONFLITOS

Considerando a hipótese da existência de dois estilos de liderança (LIKERT, 1961, pp.257 - 271) a orientada para as tarefas e resultados de tipo autoritário fechado ou a liderança orientada para as pessoas e sua motivação de tipo participativo aberto, reapreciamos algumas questões tendo em vista construir o indicador agregado das mesmas.

3.4.3.1. Posição da Direcção na gestão de conflitos: indicadores parcelares

As frases - O(A) coordenador(a) mostra-se disponível para ajudar a resolver problemas; Promove discussão aberta dos conflitos entre os membros da equipa/Cria condições para esclarecer mal-entendidos, correspondem ao tipo de Liderança orientada para as pessoas e sua motivação (aberta).

Inversamente as frases - O(A) coordenador(a) Recorda as regras e comportamentos que têm que ser cumpridos pela equipa e Informa que as discussões não são permitidas corresponde ao tipo de Liderança orientada para as tarefas e resultados de tipo fechado.

Postura da Direcção na gestão de conflitos	Rara mente	Poucas vezes	Algumas vezes	Frequente	Muito Frequente	Totais
Mostra-se disponível para ajudar a resolver problemas	5 1,57%	7 2,20%	41 12,89%	116 36,48%	149 46,86%	318 100,00%
Recorda as regras e comportamentos que têm que ser cumpridos pela equipa	15 4,73%	22 6,94%	89 28,08%	108 34,07%	83 26,18%	317 100,00%
Promove discussão aberta dos conflitos entre os membros da equipa/Cria condições para esclarecer mal-entendidos	30 9,49%	22 6,96%	78 24,68%	103 32,59%	83 26,27%	316 100,00%
Informa que as discussões não são permitidas	101 32,90%	43 14,01%	65 21,17%	62 20,20%	36 11,73%	307 100,00%

A análise dos resultados aponta para uma opinião favorável relativamente à posição da Direcção na gestão de conflitos

3.4.3.2. Posição da Direcção na gestão de conflitos: indicador agregado

Para analisar os indicadores em conjunto, construiu-se um indicador agregado, com as quatro questões apresentadas, invertendo os códigos das respostas à última frase.

A direcção e os Conflitos		
N.R.	25	7,62%
Relação muito fraca 4	0	0,00%
5	0	0,00%
6	3	0,91%
8	4	1,22%
9	5	1,52%
10	15	4,57%
11	19	5,79%
12	62	18,90%
13	42	12,80%
14	53	16,16%
15	39	11,89%
16	34	10,37%
17	14	4,27%
18	7	2,13%
19	2	0,61%
Relação muito boa 20	4	1,22%
Totais	328	100,00%

Verificamos que a opinião da maioria dos respondentes aponta para uma opinião boa.

Para estudarmos as eventuais variações, por aplicação do teste χ^2 , definimos os seguintes intervalos: [6,12] – Relação média fraca; [13,14] – Relação boa e [15,20] – Relação muito boa.

3.4.3.3. Posição da Direcção na gestão de conflitos: variações com as características dos respondentes

No quadro que se segue apresentamos os valores de χ^2 das tabelas de contingência da atitude da Direcção relativamente à gestão de conflitos segundo as características dos respondentes (idade, vínculo e categoria profissional).

Postura da Direcção na gestão de conflitos	Idade	Vínculo	Categoria profissional
Graus de liberdade	4	2	2
χ^2 observado	5,12%	0,69%	5,26%
Probabilidade observada	0,28	0,71	0,07

Não se registaram variações estatisticamente significativas da postura da Direcção na gestão de conflitos com nenhuma das características dos respondentes

4. RELAÇÕES NA EQUIPA DE TRABALHO

Como já referimos, consideramos equipa de trabalho o conjunto de educadores, ajudantes de acção educativa e auxiliares de educação. As relações que estabelecem entre si são, também, um elemento muito importante na definição do clima de uma organização de educação pré-escolar.

4.1. Relações na equipa de trabalho: indicadores parcelares

Consideramos a possibilidade de existência de boas relações ou inversamente de relações escassas ou problemáticas, tanto no que se refere à planificação do trabalho, como ao atendimento de problemas pessoais e ao modo de tomar decisões.

As respostas obtidas foram as seguintes:

Quando planifico peço-lhe, frequentemente, sugestões	169	53,82%
Dou-lhe indicações relativamente ao trabalho a desenvolver	145	46,18%

Quando tenho preocupações na minha vida pessoal sou capaz de as partilhar com ela.	231	71,74%
Limito-me a tratar de questões profissionais	91	28,26%

Quem toma as decisões sou eu	73	23,40%
Antes de tomar uma decisão costumo ouvir a sua opinião	239	76,60%

Como os quadros anteriores permitem verificar a maior percentagem das respostas, em todas as situações consideradas apontam maioritariamente para a existência de boas relações entre a equipa.

4.2. Relações na equipa de trabalho: indicador agregado

Para uma análise global construímos um indicador agregado a partir das respostas a estes três indicadores.

Relações na equipa		
Relação muito fraca 3	37	12,17%
4	45	14,80%
5	92	30,26%
Relação muito forte 6	130	42,576%
Totais	304	100,00%

Para tratamento estatístico posterior foram considerados os seguintes intervalos: [3,4] Relação fraca; [5,5] Relação média e [6,6] Relação forte. Como era esperável a grande maioria aponta para relações fortes.

4.3. Relações na equipa de trabalho: variações com as características dos respondentes

Como o quadro seguinte permite verificar registaram-se variações significativas com o vínculo e a categoria profissional mas não com a idade.

Relações entre a equipa de trabalho	Idade	Vínculo	Categoria profissional
Graus de liberdade	4	2	2
χ^2 observado	0,35%	13,77%	6,98%
Probabilidade observada	0,99	0,00	0,03

Vejamos, de seguida, o sentido dessas variações.

4.3.1. Segundo a categoria profissional

Relação equipa	Categoria	Educadoras	Auxiliares	TOTAL
Relação fraca [3,4]		29 21%	53 33%	82 27%
Relação média [5,5]		52 37%	40 25%	92 30%
Relação forte [6,6]		60 43%	70 43%	130 43%
TOTAL		141 100%	163 100%	304 100%

Graus de liberdade = 2 $\chi^2 = 6,98$ Probabilidade observada = 0,03

Como o quadro anterior permite verificar as auxiliares assumem, em maior percentagem relativa, a existência de uma relação fraca ainda que, curiosamente, ambos os grupos assumam uma idêntica percentagem relativamente à relação forte.

4.3.2. Segundo o vínculo contratual

Como o quadro seguinte permite verificar os respondentes que têm um vínculo

definitivo, sendo efectivos, manifestam uma opinião mais favorável do que os contratados.

Vínculo contratual	Efectivo	Contrato a prazo	TOTAL
Relação equipa			
Relação fraca [3,4]	52 21%	23 50%	75 26%
Relação média [5,5]	80 33%	8 17%	88 30%
Relação forte [6,6]	112 46%	15 33%	127 44%
TOTAL	244 100%	46 100%	290 100%

Graus de liberdade = 2 $\chi^2 = 13,77$ Probabilidade observada = 0,00

5. RELAÇÕES ENTRE COLEGAS

Procuramos indagar se havia coesão / boas relações no grupo de pares.

De seguida apresentam-se as perguntas colocadas, que correspondem a indicadores parcelares, com as correspondentes repostas, o indicador agregado e o estudo das eventuais variações com algumas características do perfil dos respondentes.

5.1. Relações entre colegas: indicadores parcelares

	Discordo total mente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo total mente	Total
Quando tenho problemas sei que posso contar com os colegas	9 2,79%	10 3,10%	48 14,86%	131 40,56%	125 38,70%	323 100%
Nas reuniões de trabalho existe confiança e frontalidade	17 5,43%	19 6,07%	60 19,17%	138 44,09%	79 25,24%	313 100%
Existe intercâmbio e colaboração entre as colegas das diferentes salas	4 1,24%	16 4,97%	51 15,84%	143 44,41%	108 33,54%	322 100%

Analisando os resultados obtidos verificámos que a grande maioria dos respondentes refere sentir que pode contar com os colegas quando tem problemas, que há colaboração entre colegas e frontalidade e confiança nas reuniões.

5.2. Relações entre colegas: indicador agregado

Para analisar estes três indicadores em conjunto construiu-se um indicador agregado que indicia o relacionamento que existe entre colegas de trabalho, nas situações indicadas.

Na próxima página veremos como se distribuem as respostas:

Relação colegas		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Ausência de coesão 3	1	0,32%
4	1	0,32%
5	2	0,64%
6	7	2,24%
7	11	3,53%
8	13	4,17%
9	20	6,41%
10	27	8,65%
11	28	8,97%
12	78	25,00%
13	28	8,97%
14	29	9,29%
Coesão total 15	67	21,47%
Totais	312	100,00%

Tendo em conta as respostas obtidas, criámos os seguintes intervalos: [3,10] – Coesão baixa; [11,12] - Alguma coesão e [13,15] – Coesão elevada.

5.3 - Relações entre colegas: variações com as características dos respondentes

Apresentamos, no quadro seguinte, os valores obtidos através do teste χ^2 , às tabelas de contingência das opiniões sobre o grau de coesão da equipa segundo as características dos respondentes.

Relações entre colegas	Idade	Vínculo	Categoria profissional
Graus de liberdade	4	2	2
χ^2 observado	6,88%	0,57%	20,11%
Probabilidade observada	0,14	0,75	0,00004

Como o quadro anterior permite verificar só se regista variação significativa com a categoria profissional.

5.4. Relação entre colegas segundo a categoria profissional

Existência de boa relação entre colegas	Categoria	Educadoras	Auxiliares	TOTAL
Coesão baixa [3,10]		22 15%	60 37%	82 26%
Alguma coesão [11,12]		54 36%	52 32%	106 34%
Coesão elevada [13,15]		72 49%	52 32%	124 40%
TOTAL		148 100%	164 100%	312 100%

Graus de liberdade = 2 $\chi^2 = 20,11$ Probabilidade observada = 0,00004

Podemos verificar que as educadoras assumem maioritariamente a existência de elevada coesão nas relações entre colegas enquanto que, as Ajudantes de Acção Educativa, apresentando respostas bastante divididas, assumem mais a existência de baixa coesão entre pares.

6. RELAÇÕES COM AS FAMÍLIAS DOS ALUNOS

Analisámos as relações do Jardim-de-Infância com as famílias dos alunos através da sua participação em actividades. Tal como nos casos anteriores, admitimos respostas positivas (participação) e respostas negativas (não participação).

Vejamos os resultados que obtivemos:

6.1. Participação dos pais: indicadores parcelares

Como o quadro seguinte permite verificar, de uma maneira geral, a percentagem de respondentes que, nos vários aspectos, admite que os pais têm um tipo de relação de colaboração com a escola é superior à dos que dizem ter pouca colaboração.

	Rara mente	Poucas vezes	Algumas vezes	Frequente mente	Muito frequente mente	Totais
Os pais colaboram na organização de festas	19 5,96%	12 3,76%	81 25,39%	115 36,05%	92 28,84%	319 100,00%
Os pais participam pouco nas reuniões e outras actividades	65 44,22%	21 14,29%	33 22,45%	25 17,01%	3 2,04%	147 100,00%

6.2. Participação dos pais: indicador agregado

Para analisar estes dois indicadores em conjunto construiu-se um indicador agregado invertendo os códigos das respostas da frase - Os pais participam pouco nas reuniões e outras actividades, que indicia a existência de participação dos pais na escola.

Participação dos pais		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
0	11	3,35%
Participam pouco 2	15	4,57%
3	2	0,61%
4	19	5,79%
5	26	7,93%
6	87	26,52%
Participam muito 7	21	6,40%
8	82	25,00%
9	4	1,22%
10	61	18,60%
Totais	328	100,00%

Para tratamento estatístico posterior criamos os seguintes intervalos: [1,3] – Participam pouco; [4,6] – Participam e [7,10] – Participam muito.

6.3. Participação dos pais: variações com as características dos respondentes

O quadro seguinte permite verificar que, após a aplicação do teste χ^2 às tabelas de contingência da participação dos pais na escola, com as características dos respondentes

se regista, apenas variação significativa com a categoria profissional.

Participação Dos pais	Idade	Vínculo	Categoria profissional
Graus de liberdade	4	2	2
X2 observado	2,67	4,84	99,37
Probabilidade observada	0,61	0,09	0,00

Vejamos, agora o sentido da variação significativa que se registou.

6.4. Participação dos pais segundo a categoria profissional

Participação dos pais	Categoria	Educadoras	Auxiliares	TOTAL
Participação média ou fraca 2-6		111 76%	38 22%	149 47%
Participação forte 7-8		32 22%	71 42%	103 32%
Participação muito forte 9-10		4 03%	61 36%	65 21%
TOTAL		145 100%	169 100%	314 100%

Graus de liberdade = 2 $\chi^2 = 99,37$ Probabilidade observada < 0,001

Como o quadro anterior permite verificar, as Ajudantes de Acção Educativa tem uma opinião muito mais favorável do que as Educadoras.

Estes resultados apresentam dois aspectos que se sobrepõem. Por um lado as auxiliares têm um contacto diário com os pais nas entradas e saídas das crianças e nessa ocasião há uma interacção que pode ser consideradas por estas como uma modalidade de participação. As educadoras, embora não tenham este contacto diário, poderão, por outro lado, ser mais exigentes naquilo que denominam como participação dos pais.

7. CONDIÇÕES DE TRABALHO

Brunet (1992, p.132, 133) refere que as forças de motivação ou repulsa sentidas podem ser influenciadas por factores físicos, através de indicadores das condições em que se processa a actividade profissional, como, por exemplo o apoio recebido no trabalho.

Os aspectos que seleccionámos foram os seguintes: material didáctico disponibilizado e espaço de que se usufrui para o exercício da profissão.

7. 1. CONDIÇÕES DE TRABALHO: MATERIAL DIDÁCTICO

Como anteriormente, apresentaremos as respostas dadas às perguntas feitas para, de seguida, criarmos o indicador agregado das respostas dadas através dos indicadores parcelares e estudarmos as eventuais variações com o perfil dos respondentes.

7.1.1. Material didáctico: indicadores parcelares

Como o quadro seguinte permite verificar, as respostas obtidas apontam para uma

razoável satisfação, particularmente no que se refere à existência de material didáctico suficiente e adequado.

	Quase nunca	Rara- mente	Oca sional mente	Fre quente mente	Quase sempre	Totais
É muito difícil conseguir material necessário para desenvolver as actividades	79 25,82%	109 35,62%	62 20,26%	35 11,44%	21 6,86%	306 100,00%
O material didáctico existente é suficiente e adequado	3 0,96%	22 7,03%	46 14,70%	108 34,50%	134 42,81%	313 100,00%

7.1.2. Material didáctico: indicador agregado

INTERVALOS	Material didáctico FREQUÊNCIAS	
Ausência de condições 2	1	0,33%
3	7	2,31%
4	9	2,97%
5	12	3,96%
6	41	13,53%
7	52	17,16%
8	64	21,12%
9	71	23,43%
Muito boas condições 10	46	15,18%
Totais	303	100,00%

Como era esperável, a opinião da maioria dos respondentes situa-se na existência de boas condições a nível de material didático.

Para efeito de tratamento estatístico posterior, criamos os seguintes intervalos: [2,6] Baixas condições, [7,8]; Condições razoáveis e [9,10] – Boas condições.

7.1.3. Material didático: variações com as características dos respondentes

Não se registam variações significativas de opinião com as características dos respondentes, como pode ver-se no quadro seguinte:

Condições de trabalho - material	Idade	Vínculo	Categoria profissional
Graus de liberdade	4	2	2
χ^2 observado	2,76%	0,57%	5,36%
Probabilidade observada	0,60	0,75	0,07

7.2. CONDIÇÕES DE TRABALHO: O ESPAÇO

Como já referimos o espaço de trabalho é, também, relevante para a satisfação profissional.

7.2.1. O espaço: indicadores parcelares

Como o quadro seguinte permite verificar, a maioria dos respondentes admite que o espaço permite um bom desenvolvimento das actividades; já relativamente ao facto de desenvolverem todas as actividades no mesmo espaço, as opiniões dividem-se entre raramente, ocasionalmente e frequentemente, o que, obviamente, não aponta no melhor sentido.

	Quase nunca	Rara- mente	Ocasio- nal- mente	Fre- quente- mente	Quase sempre	Totais
As crianças						
desenvolvem todas as	50	68	68	73	49	308
actividades no mesmo	16,23%	22,08%	22,08%	23,70%	15,91%	100,00%
espaço						
O espaço físico permite						
um bom	2	6	16	105	184	313
desenvolvimento das	0,64%	1,92%	5,11%	33,55%	58,79%	100,00%
actividades						

7.2.2. O espaço: indicador agregado

Para analisar estes dois indicadores em conjunto construiu-se um indicador agregado invertendo os códigos das respostas da frase que indiciam falta de condições de trabalho ao nível do espaço.

Condições de trabalho - espaço		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Ausência de condições 3	4	1,33%
4	5	1,66%
5	21	6,98%
6	45	14,95%
7	83	27,57%
8	53	17,61%
9	58	19,27%
Muito Boas condições 10	32	10,63%
Totais	301	100,00%

Para efeito do estudo das possíveis variações de opinião criamos os seguintes intervalos: [3,6] – Condições deficientes, [7,8] – Algumas condições e [9,10] – Boas condições.

7.2.3. O espaço: variações com as características dos respondentes

Como se pode ver no quadro seguinte, não se registam variações significativas de opinião com o perfil dos respondentes.

Condições de trabalho - espaço	Idade	Vínculo	Categoria profissional
Graus de liberdade	4	2	2
χ^2 observado	6,45%	0,85%	2,34%
Probabilidade observada	0,17	0,65	0,31

7.3. CONDIÇÕES DE TRABALHO GLOBALMENTE CONSIDERADAS

Procurámos, ainda, compreender a vivência das condições de trabalho criando um indicador agregado a partir dos quatro indicadores parcelares utilizados nos números anteriores (relativamente ao material e ao espaço)

7.3.1. Condições de trabalho associadas: indicador agregado

Apresentamos de seguida a tabela relativa ao Indicador Agregado.

Condições de trabalho material e espaço		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Condições deficientes 6	1	0,34%
7	1	0,34%
8	4	1,38%
9	4	1,38%
10	5	1,72%
11	9	3,10%
12	22	7,59%
13	26	8,97%
14	29	10,00%
15	47	16,21%
16	46	15,86%
17	42	14,48%
18	34	11,72%
19	13	4,48%
Muito boas condições 20	7	2,41%
Totais	290	100,00%

Para efeito de tratamento estatístico posterior, criamos os seguintes intervalos:

[6,12] Condições deficientes; [13,16] Algumas condições e [17,20] Boas condições.

7.3.2. Condições de trabalho associadas: variações com as características dos respondentes

Como o quadro seguinte permite verificar, não se registou variação significativa das condições de trabalho associadas com nenhuma das características dos respondentes.

Condições de trabalho associadas	Idade	Vínculo	Categoria profissional
Graus de liberdade	4	2	2
χ^2 observado	0,91%	0,36%	0,17%
Probabilidade observada	0,92	0,84	0,92

8. SATISFAÇÃO E REALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Analisaremos primeiro as opiniões dos nossos respondentes relativamente à satisfação no trabalho para, de seguida, vermos como se situam face à profissão específica que desempenham. Porque existe uma relação estreita entre satisfação e realização profissional, analisaremos, ainda, o modo como os nossos respondentes se situam em termos de realização profissional.

8.1. SATISFAÇÃO NO TRABALHO

Para procurar conhecer as opiniões de Educadoras e Auxiliares construímos duas perguntas correspondendo a dois pólos de sentimentos dos respondentes relativamente ao trabalho que desempenham: por um lado, um possível sentimento de satisfação e, por outro, um sentimento de insatisfação.

8.1.1. Satisfação no trabalho: indicadores parcelares

	Rara- mente	Poucas vezes	Algumas vezes	Frequente mente	Muito Frequente Mente	Totais
Sinto-me bem no meu local de trabalho	2 0,62%	5 1,55%	28 8,70%	118 36,65%	169 52,48%	322 100,00%
Se me surgisse uma oportunidade mudava de trabalho	183 62,24%	44 14,97%	37 12,59%	10 3,40%	20 6,80%	294 100,00%

Analisando os resultados obtidos verificámos que a grande maioria dos respondentes considera que, com frequência, se sente bem no seu local de trabalho. Congruentemente com a primeira resposta, verifica-se que a maioria afirma que se lhe surgisse uma outra oportunidade de trabalho não mudava.

8.1.2. Satisfação no trabalho: indicador agregado

Para analisar estes dois indicadores em conjunto construiu-se um indicador agregado invertendo os códigos das respostas que pressupunham insatisfação.

Satisfação no trabalho		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Muita Insatisfação 2	2	0,68%
3	1	0,34%
4	6	2,05%
5	8	2,74%
6	16	5,48%
7	34	11,64%
8	30	10,27%
9	71	24,32%
Muita satisfação 10	124	42,47%
Totais	292	100,00%

Como era esperável, que a grande maioria dos respondentes assume elevada satisfação no trabalho.

Para análises posteriores criamos os seguintes intervalos: [2,7] – Alguma ou pouca satisfação, [8,9] – Satisfação e [10,10] – Muita satisfação.

8.1.3. Satisfação no trabalho: variações com o perfil dos respondentes

Apresentamos, no quadro seguinte, os resultados da aplicação do teste de χ^2 às tabelas de contingência dos cruzamentos da satisfação no trabalho pelas características dos respondentes.

Satisfação no trabalho	Idade	Vínculo	Categoria profissional
Graus de liberdade	4	2	2
χ^2 observado	11,81%	3,75%	1,76%
Probabilidade observada	0,02	0,15	0,41

Como o quadro anterior permite verificar, só se regista variação significativa de opiniões com a idade dos respondentes. Vejamos, agora, qual o sentido da variação registada.

8.1.4. Satisfação no trabalho segundo a idade

Idade	[19,32]	[33,44]	[45,58]	TOTAL
Satisfação no trabalho				
Alguma ou pouca satisfação [2,7]	14 17%	38 29%	14 19%	66 23%
Satisfação [8,9]	31 38%	50 38%	19 25%	100 34%
Muita satisfação [10,10]	37 45%	45 34%	42 56%	124 43%
TOTAL	82 100%	133 100%	75 100%	290 100%

Graus de liberdade = 4 $\chi^2 = 11,81$ Probabilidade observada = 0,02

Podemos verificar que são os mais velhos que assumem maior satisfação no trabalho e os de idade intermédia que se mostram menos satisfeitos.

8.2. SATISFAÇÃO NA PROFISSÃO

Pretendendo analisar o sentimento de satisfação / insatisfação na profissão, utilizamos um procedimento idêntico ao anteriormente referido construindo duas questões, uma que releva de um sentimento de satisfação (“gosto da profissão que desempenho”) e outra que aponta para insatisfação (“gostava de exercer outra profissão”), abrindo a hipótese de mudança de profissão.

8.2.1. Satisfação na profissão: indicadores parcelares

O quadro seguinte permite ver como se distribuíram as respostas às questões formuladas:

	Rara mente	Poucas vezes	Algumas vezes	Frequente mente	Muito Frequente Mente	Totais
Gostava de exercer uma outra profissão	199 64,82%	37 12,05%	47 15,31%	10 3,26%	14 4,56%	307 100,00%
Gosto da profissão que desempenho	2 0,62%	0 0,00%	5 1,55%	27 8,36%	289 89,47%	323 100,00%

Analisando os resultados obtidos verificámos que a grande maioria dos respondentes não considera a hipótese de exercer outra profissão e, congruentemente, uma maioria ainda mais expressiva diz gostar da profissão que exerce.

8.2.2. Satisfação na profissão: indicador agregado

Para analisar estes dois indicadores em conjunto construiu-se um indicador agregado invertendo os códigos das respostas correspondentes a insatisfação.

Satisfação na profissão		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Insatisfação 2	1	0,33%
5	3	0,98%
6	18	5,90%
7	16	5,25%
8	37	12,13%
9	44	14,43%
Muita Satisfação 10	186	60,98%
Totais	305	100,00%

Para estudarmos as eventuais variações, por aplicação do teste χ^2 , definimos os seguintes intervalos: [2,7] – Alguma insatisfação, [8,9] – Satisfação e [10,10] - Muita satisfação.

8.2.3. Satisfação na profissão: variações com as características dos respondentes

Como se pode verificar no quadro seguinte não se registam variações significativas de opinião com nenhuma das características do perfil dos respondentes.

Sentimento de satisfação na profissão	Idade	Vínculo	Categoria profissional
Graus de liberdade	4	2	2
χ^2 observado	2,71%	2,45%	3,57%
Probabilidade observada	0,61	0,29	0,17

8.3. REALIZAÇÃO PROFISSIONAL

O reconhecimento do trabalho é um aspecto importante do trabalho dos adultos. Com efeito, quando trabalho não é reconhecido ³, é frequente surgirem sintomas de mal-estar e muita vezes mesmo crises de identidade.

8.3.1. Sentimento de realização: indicadores parcelares

Procuramos conhecer o sentimento de realização no trabalho dos nossos respondentes, através das respostas a duas questões que formulámos relativamente à importância que os próprios atribuíam ao seu trabalho.

³ O mesmo ocorre quando o adulto se encontra em situação de desemprego.

	Rara mente	Poucas vezes	Algumas vezes	Frequente mente	Muito Frequente Mente	Totais
Sinto que não faço falta ao serviço	253 80,83%	36 11,50%	14 4,47%	1 0,32%	9 2,88%	313 100,00%
Considero que o meu trabalho é útil e importante	5 1,55%	1 0,31%	22 6,81%	71 21,98%	224 69,35%	323 100,00%

Os resultados obtidos mostram que a grande maioria dos respondentes considera, que faz falta no trabalho e que o seu trabalho é útil.

8.3.2. Sentimento de realização: indicador agregado

Criando o indicador agregado das respostas e tendo os cuidados já explicados anteriormente, obtivemos os resultados expressos no quadro seguinte:

Sentimento de realização no trabalho		
Muito fraco (2)	0	0,00%
3	0	0,00%
4	0	0,00%
5	1	0,32%
(6)	17	5,48%
7	12	3,87%
8	31	10,00%
9	62	20,00%
Muito forte (10)	187	60,32%
Totais	310	100,00%

Tendo em conta a distribuição do indicador agregado obtido, iremos considerar os seguintes intervalos: [5,7] - Realização baixa; [8,9] – Realização média a forte e [10,10] - Realização muito forte.

8.3.3. Sentimento de realização: variações com as características dos respondentes

Apresentamos no quadro seguinte os resultados da aplicação do teste de χ^2 às tabelas de contingência dos cruzamentos do sentimento de realização pelas características dos respondentes.

Sentimento de realização no trabalho	Idade	Vínculo	Categoria profissional
Graus de liberdade	4	N. A.	2
χ^2 Observado	1,56%		7,98%
Probabilidade observada	0,82		0,02

Apenas se regista variação estatisticamente significativa do sentimento de valorização no trabalho com a categoria profissional. Dada o número de contratados e a distribuição das respostas o teste de χ^2 não foi aplicável ao cruzamento dessas variáveis.

8.3.4. Sentimento de realização segundo a categoria profissional

Categoria Profissional	Educadoras	Auxiliares	TOTAL
Sentimento de realização			
Realização baixa [5,7]	7 05%	23 14%	30 10%
Realização média a forte [8,9]	46 31%	47 29%	93 30%
Realização muito forte [10,10]	95 64%	92 57%	187 60%
TOTAL	148 100%	162 100%	310 100%

Graus de liberdade = 2 $\chi^2 = 7,98$ Probabilidade observada = 0,02

São, de novo, as Educadoras que assumem sentimentos mais fortes de realização no trabalho, o que nos parece muito compreensível se tivermos em conta o tipo de trabalho que umas e outras desempenham...

Além do tipo de trabalho deve ter-se em conta, também, o prestígio associado à profissão. Parece-nos assim, relevante realçar que apesar destas diferenças não despiciendas, mesmo as Auxiliares se sentem realizadas.

Uma dúvida surge-nos, naturalmente, ao espírito: será que esses mesmos resultados se iriam encontrar se estivéssemos a estudar auxiliares que trabalham no 1º, 2º ou 3º ciclos ou do ensino secundário?

Julgamos que estes resultados podem ser altamente subsidiários do tipo de trabalho que se realiza no Jardim-de-Infância e da especificidade das dinâmicas de trabalho entre Educadora e Auxiliar que não parece ter qualquer paralelo com o que se passa nos outros graus de ensino.

9. RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM O JARDIM DE INFÂNCIA

Como refere TEIXEIRA, na introdução à sua tese de doutoramento, “o centro do Sistema (Educativo) tem que ser o aluno” (1993, p. 5) e foi a preocupação pelos alunos e pelas melhores condições da sua educabilidade que orientaram o nosso trabalho.

É, pois, natural que nos interroguemos, agora, sobre as relações que as crianças estabelecem com o Jardim de Infância. Analisaremos essas relações através de três elementos: que adesão manifestam à escola, de que espaço de participação usufruem nas pequenas tomadas de decisão e qual o interesse que manifestam em colaborar em determinadas actividades.

9.1. ADESÃO DAS CRIANÇAS AO JARDIM DE INFÂNCIA

Ao nível da adesão à escola criámos dois indicadores que não têm, possivelmente a mesma capacidade de medir esta dimensão mas que, de algum modo, ocorrem, com maior ou menor frequência em todos os jardins, sobretudo nos primeiros dias depois de férias: a dificuldade manifestada pelas crianças em ficar na escola quando lá chegam logo de manhã...

Analisaremos, de seguida, as respostas obtidas:

9.1.1. Adesão das crianças ao Jardim de Infância:
indicadores parcelares

	Rara mente	Poucas vezes	Algumas vezes	Frequente mente	Muito frequente Mente	Totais
As crianças de manhã não querem ficar	216 68,57%	61 19,37%	33 10,48%	4 1,27%	1 0,32%	315 100,00%
As crianças manifestam gosto de estar na escola	2 0,63%	1 0,32%	7 2,22%	93 29,43%	213 67,41%	316 100,00%

Analisando os resultados obtidos verificámos que a maioria dos respondentes não considera problemática a chegada das crianças ao jardim, e que é muito frequente as crianças manifestarem gosto por estar na escola.

9.1.2. Adesão das crianças ao Jardim de Infância:
indicador agregado

Para analisar estes dois indicadores em conjunto construiu-se um indicador agregado que indicia o tipo de adesão das crianças ao Jardim de Infância.

Os resultados apontam, maioritariamente, para a existência de uma forte adesão das crianças ao Jardim de Infância.

Adesão ao Jardim de Infância		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Adesão muito fraca 2	0	0,00%
5	2	0,64%
6	6	1,92%
7	0	7,03%
8	40	12,78%
9	78	24,92%
Adesão muito forte 10	165	52,72%
Totais	313	100,00%

Para estudarmos as eventuais variações, por aplicação do teste χ^2 , definimos os seguintes intervalos: [5,8] – Adesão média; [9,9] – Adesão forte e [10,10] – Adesão muito forte.

9.1.3. Adesão das crianças ao jardim-de-infância: variações com as características dos respondentes

Adesão das crianças ao Jardim de Infância	Idade	Vínculo	Categoria profissional
Graus de liberdade	4	2	2
χ^2 Observado	2,89%	1,58%	10,10%
Probabilidade observada	0,58	0,45	0,01

Como o quadro anterior permite verificar, só se registaram variações significativas de opinião com a categoria profissional.

9.1.4. Adesão das crianças ao jardim-de-infância segundo a categoria profissional

Adesão das crianças ao Jardim de Infância	Categoria profissional	Educadoras	Auxiliares	TOTAL
Adesão média forte [5,8]		23 15%	47 29%	70 22%
Adesão forte [9,9]		35 23%	43 26%	78 25%
Adesão muito forte [10,10]		91 61%	74 45%	165 53%
TOTAL		149 100%	164 100%	313 100%

Graus de liberdade = 2 $\chi^2 = 10,10$ Probabilidade observada = 0,01

As educadoras referem mais frequentemente do que as Auxiliares que as crianças têm uma adesão muito forte ao Jardim de Infância. Admitimos que esta diferença decorra do facto de serem as Auxiliares que as recebem de manhã, momento naturalmente problemático, e quando as Educadoras começam a trabalhar com as crianças já o 1º impacto foi ultrapassado.

9.2. PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS DECISÕES

Pretendemos analisar a participação das crianças nas decisões através da perspectiva de Educadoras e Ajudantes de Acção Educativa.

9.2.1. Participação das crianças nas decisões: indicadores parcelares

A frase “As crianças gostam de participar nas decisões” corresponde ao clima participativo. Inversamente a frase “As crianças normalmente não participam nas decisões” corresponde ao clima de tipo autoritário.

	Rara mente	Poucas vezes	Algumas vezes	Frequente mente	Muito frequente mente	Totais
As crianças gostam de participar nas decisões	11 3,59%	5 1,63%	56 18,30%	129 42,16%	105 34,31%	306 100,00%
As crianças normalmente não participam nas decisões	167 55,30%	72 23,84%	44 14,57%	14 4,64%	5 1,66%	302 100,00%

Analisando os resultados obtidos verificámos que grande parte dos respondentes refere que as crianças gostam de participar nas decisões, e são, com muita frequência, solicitadas a fazê-lo.

9.2.2. Participação das crianças nas decisões: indicador agregado

Como nas situações anteriores construiu-se o indicador agregado cujas respostas se encontram no quadro seguinte:

Participação decisões		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Participam pouco 2	1	0,33%
4	4	1,33%
5	7	2,33%
6	35	11,67%
7	39	13,00%
8	53	17,67%
9	83	27,67%
Participam sempre 10	78	26,00%
Totais	300	100,00%

A grande maioria refere a opinião de que as crianças participam muito nas decisões.

Tendo em conta os resultados obtidos através do indicador agregado, resolvemos utilizar, na nossa análise, os seguintes intervalos: [5,6] – Participam relativamente pouco; [7,8] – Participação bem e [9,10] – Participação muito.

9.2.3. Participação das crianças nas decisões: variações com as características dos respondentes

Apresentamos, no quadro seguinte, os valores do teste χ^2 das tabelas de contingência da participação das crianças nas decisões, com as características dos respondentes.

Participação das crianças nas decisões	Idade	Vínculo	Categoria profissional
Graus de liberdade	4	2	2
χ^2 observado	3,54%	4,85%	5,50%
Probabilidade observada	0,47	0,09	0,06

Não se registaram variações significativas com nenhuma das características do perfil dos respondentes.

9.3. INTERESSE DAS CRIANÇAS EM COLABORAR

Pretendemos analisar como vêem os respondentes o interesse das crianças em colaborar nas actividades do jardim.

9.3.1. Interesse das crianças em colaborar: indicadores parcelares

	Rara mente	Poucas vezes	Algumas vezes	Frequente mente	Muito frequente Mente	Totais
As crianças gostam de trazer coisas de casa	7 2,19%	7 2,19%	80 25,08%	102 31,97%	123 38,56%	319 100,00%
As crianças pedem aos pais colaboração em pequenas pesquisas	11 3,59%	14 4,58%	77 25,16%	110 35,95%	94 30,72%	306 100,00%

Analisando os resultados obtidos verificámos que a maioria dos respondentes refere que existe interesse por parte das crianças em colaborar, e que frequentemente, pedem a colaboração aos pais para as suas pesquisas.

9.3.2. Interesse das crianças em colaborar: indicador agregado

Para analisar estes dois indicadores em conjunto construiu-se um indicador agregado que indicia o interesse das crianças em colaborar.

Interesse em colaborar		
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	
Colaboram pouco 2	2	0,65%
4	7	2,29%
5	17	5,56%
6	30	9,80%
7	51	16,67%
8	88	28,76%
9	58	18,95%
Colaboram muito 10	53	17,32%
Totais	306	100,00%

Para efeito do estudo das possíveis variações de opinião criamos os seguintes intervalos: [2,6] – Colaboram pouco; [7,8] – Colaboram razoavelmente e [9,10] – Colaboram muito.

9.3.3. Interesse das crianças em colaborar: variações com as características dos respondentes

Como podemos verificar, no quadro que segue, regista-se variação significativa apenas com o vínculo profissional.

Interesse das crianças em colaborar	Idade	Vínculo	Categoria profissional
Graus de liberdade	4	2	2
χ^2 observado	2,62%	5,80%	1,08%
Probabilidade observada	0,62	0,05	0,58

9.3.4. Interesse das crianças em colaborar segundo o vínculo

Vínculo contratual	Efectivo	Contrato a prazo	TOTAL
Interesse das crianças em colaborar			
Colaboram pouco [2,6]	42 17%	12 28%	54 19%
Colaboram razoavelmente [7,8]	111 45%	22 51%	133 46%
Colaboram muito [9,10]	95 38%	9 21%	104 36%
TOTAL	248 100%	43 100%	291 100%

Graus de liberdade = 2 $\chi^2 = 5,80$ Probabilidade observada = 0,05

Como o quadro anterior permite verificar são as trabalhadoras com vínculo efectivo as que assumem maior colaboração das crianças; isto pode ficar a dever-se à sua maior permanência no jardim o que facilitará o próprio trabalho com os pais que, a este

nível têm grande influência sobre a atitude das crianças.

10. CLIMA DE ESCOLA E RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS

Várias investigações apontam para a existência de relações significativas entre o clima de escola e diversos aspectos das actividades e sentimentos das crianças (cfr. TEIXEIRA, 2008, pp.93-113). Não querendo prolongar em demasia este trabalho apresentaremos, apenas, alguns dos cruzamentos que fizemos e que nos parecem pertinentes.

ADESÃO DAS CRIANÇAS À ESCOLA / SATISFAÇÃO NA PROFISSÃO

Satisfação na Profissão	Poucas vezes	Algumas vezes	Muito frequentemente	
Adesão das crianças à escola	[2,7]	[8,9]	[10,10]	TOTAL
Poucas vezes	22	15	29	66
[5,8]	61%	19%	16%	22%
Frequentemente	7	25	45	77
[9,9]	19%	32%	25%	26%
Muito frequentemente	7	39	108	154
[10,10]	19%	49%	59%	52%
TOTAL	36	79	182	297
	100%	100%	100%	100%

Graus de liberdade = 4 $\chi^2 = 39,15$ Probabilidade observada = 0,0000001

Podemos verificar uma relação entre a existência de satisfação dos profissionais na profissão com a adesão das crianças à escola. Inversamente, a fraca adesão das crianças com a falta de satisfação dos profissionais.

ADESÃO DAS CRIANÇAS À ESCOLA / RELAÇÃO (DOS PROFISSIONAIS) ENTRE COLEGAS

Na mesma linha do quadro anterior verificamos uma relação entre a adesão das crianças à escola e o relacionamento entre colegas.

Boa relação entre colegas Adesão das crianças à escola	Discordo [3,10]	Concordo pouco [11,12]	Concordo [13,15]	TOTAL
Poucas vezes [5,8]	28 36%	28 27%	12 10%	68 23%
Frequentemente [9,9]	14 18%	34 33%	26 21%	74 25%
Muito frequentemente [10,10]	35 45%	42 40%	83 69%	160 53%
TOTAL	77 100%	104 100%	121 100%	302 100%

Graus de liberdade = 4 $\chi^2 = 30,04$ Probabilidade observada = 0,000005

ADESÃO DAS CRIANÇAS À ESCOLA / INTERESSE DAS CRIANÇAS EM COLABORAR

Interesse das crianças em colaborar	Poucas vezes	Algumas vezes	Muito frequentemente	TOTAL
Adesão das crianças à escola	[2,6]	[7,8]	[9,10]	
Poucas vezes [5,8]	14 25%	37 27%	18 17%	69 23%
Frequentemente [9,9]	17 31%	36 26%	23 21%	76 25%
Muito frequentemente [10,10]	24 44%	64 47%	68 62%	156 52%
TOTAL	55 100%	137 100%	109 100%	301 100%

Graus de liberdade = 4 $\chi^2 = 8,35$ Probabilidade observada = 0,08

Podemos verificar uma relação entre a adesão das crianças à escola e o interesse das crianças em colaborar.

ADESÃO DAS CRIANÇAS À ESCOLA / CRIANÇAS PARTICIPAM EM DECISÕES

Podemos verificar, no quadro seguinte, uma relação entre a existência de participação das crianças nas decisões e a sua adesão à escola.

As crianças participam em decisões Adesão das crianças à escola	Raramente [2,6]	Algumas vezes [7,8]	Muito frequentemente [9,10]	TOTAL
Poucas vezes [5,8]	22 48%	25 27%	20 13%	67 23%
Frequentemente [9,9]	11 24%	23 25%	39 24%	73 25%
Muito frequentemente [10,10]	13 28%	43 47%	101 63%	157 53%
TOTAL	46 100%	91 100%	160 100%	297 100%

Graus de liberdade = 4 $\chi^2 = 30,19$ Probabilidade observada = 0,000004

INTERESSE DAS CRIANÇAS EM COLABORAR/ RELAÇÃO (DOS PROFISSIONAIS) ENTRE COLEGAS

Existência de boa relação (dos profissionais) entre colegas Interesse das crianças em colaborar	Discordo [3,10]	Concordo pouco [11,12]	Concordo [13,15]	TOTAL
poucas vezes [2,6]	20 27%	14 14%	18 15%	52 18%
Algumas vezes [7,8]	30 40%	61 60%	41 35%	132 45%
Muito frequentemente [9,10]	25 33%	26 26%	59 50%	110 37%
TOTAL	75 100%	101 100%	118 100%	294 100%

Graus de liberdade = 4 $\chi^2 = 22,17$ Probabilidade observada = 0,0002

CRIANÇAS PARTICIPAM EM DECISÕES / RELAÇÃO (DOS PROFISSIONAIS) ENTRE COLEGAS

Existe boa relação entre colegas	Discordo	Concordo pouco	Concordo	
As crianças participam em decisões	[3,10]	[11,12]	[13,15]	TOTAL
Raramente	18	19	9	46
[2,6]	25%	18%	08%	16%
Algumas vezes	23	34	33	90
[7,8]	32%	33%	28%	31%
Muito frequentemente	30	51	74	155
[9,10]	42%	49%	64%	53%
TOTAL	71	104	116	291
	100%	100%	100%	100%

Graus de liberdade = 4 $\chi^2 = 14,01$ Probabilidade observada = 0,01

Nos dois quadros anteriores, verifica-se que o bom relacionamento entre colegas interfere positivamente nas atitudes de colaboração e participação das crianças.

CRIANÇAS PARTICIPAM EM DECISÕES / PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO ADOPTADOS

Os quadros seguintes mostram uma relação entre o tipo de comunicação adoptado e a atitude participativa das crianças. Assim, quando a comunicação é abrangente, a abertura à colaboração e participação das crianças é superior que nos casos em que a comunicação é de tipo sectorial.

Processos de comunicação adoptados	Reúne c/ toda a equipa	Reúne só c/ educ.	TOTAL
Crianças participam em decisões			
Raramente [2,6]	19 10%	27 25%	46 16%
Algumas vezes [7,8]	54 29%	36 33%	90 31%
Muito frequentemente [9,10]	112 61%	46 42%	158 54%
TOTAL	185 100%	109 100%	294 100%

Graus de liberdade = 2 $\chi^2 = 13,84$ Probabilidade observada = 0,001

INTERESSE DAS CRIANÇAS EM COLABORAR/PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO ADOPTADOS

Processos de comunicação adoptados	reúne c/ toda a equipa	reúne só com educ.	TOTAL
Interesse das crianças em colaborar			
poucas vezes [2,6]	31 17%	25 22%	56 19%
Algumas vezes [7,8]	77 41%	57 51%	134 45%
Muito frequentemente [9,10]	79 42%	30 27%	109 36%
TOTAL	187 100%	112 100%	299 100%

Graus de liberdade = 2 $\chi^2 = 7,30$ Probabilidade observada = 0,03

Apresentaremos, de seguida, em quadro, os cruzamentos que fizemos:

	Satisfação, dos profissionais, na profissão	Relação, dos profissionais, com os colegas	Interesse das crianças em colaborar	Crianças participam em decisões
Adesão à escola	p.o. $\leq 0,001$	p.o. $\leq 0,001$	P = 0,08	p $\leq 0,0001$
Relação com colegas			p.o.= 0,0002	p.o.= 0,01
Processos de Comunicação			p.o.= 0,03	p.o.= 0,001

Finalmente, os resultados do presente estudo, revelam que as Educadoras e Ajudantes de Acção Educativa/Auxiliares de Educação consideram como aspectos importantes na sua prática alguns dos que são realçados na literatura. De facto, permitiu-nos compreender melhor os aspectos que, de uma forma mais significativa, interferem no clima de trabalho.

Notamos que, embora as opiniões entre as educadoras e ajudantes de acção educativa diferem em bastantes aspectos apresentando as educadoras uma opinião mais positiva, em geral os resultados apontam para a existência de uma relação entre o sentimento de satisfação e as boas relações entre actores, as atitudes da direcção, e o tipo de participação e comunicação existentes.

Assim relativamente às relações com a direcção verificamos que existe uma percentagem elevada de respostas que apontam para a existência de boas relações com a direcção (adoptando, a maioria, modos de trabalho abrangente, onde existe abertura à participação, partilha de ideias e opiniões, atitudes de reconhecimento e de confiança por parte da direcção).

CONCLUSÃO

Iniciámos o trabalho conducente à realização desta dissertação movidos pela motivação de melhor compreender o que está em jogo na vida das instituições que se dedicam à educação de infância.

Apesar de muitas destas instituições terem uma dimensão muito aquém das que caracterizam as escolas dos ensinos básico e secundário a complexidade das interacções entre os membros que as fazem existir é muito considerável. E foi o desejo de compreender melhor esta complexidade que norteou o nosso trabalho.

Assim, partindo do quadro teórico do clima das organizações procurámos construir um instrumento de recolha de dados que nos permitisse captar a considerável diversidade e especificidade de relações que caracteriza a vida dos jardim-de-infância. Centrámos particularmente a nossa atenção em dois actores que, no jardim-de-infância, estão destinados a trabalhar de forma muito próxima; as educadoras e as auxiliares de acção educativa.

Os resultados que obtivemos devem sempre ter em conta as características da nossa amostra: 326 respondentes – entre educadoras e auxiliares e de 30 instituições participantes.

Embora cada pessoa, dentro de uma organização, se mova entre alternativas que surgem e podem ser ou não influenciadas por experiências e vivências anteriores e pela própria personalidade, diversos estudos apontam para a existência de um conjunto de

valores e de objectivos partilhados que distingue umas organizações das outras. É através desse conjunto que nos é lícito falar de clima!

Desta homogeneidade de perspectivas dá boa conta o nosso estudo onde existem, apenas, oito variações com a condição profissional, duas com a idade e duas com o vínculo profissional.

Na presente investigação quisemos estudar o clima de instituições de educação de infância, procurando estudar convergências e divergências das opiniões entre dois tipos de actores destas instituições: educadoras e auxiliares de acção educativa. Complementarmente interessou-nos ainda saber se havia diferenças entre actores mais novos e mais velhos assim como com o tipo de vínculo à instituição. Como já referimos, e era de algum modo esperável, foi com a condição profissional. Apesar de se manifestarem boas relações notam-se diferenças significativas a esse nível.

A comunicação, é outro aspecto de grande importância e determinante na resolução de conflitos e no tipo de relações que se estabelecem. Facilitar a construção de convergências, esclarecer mal entendidos, desenvolver o espírito crítico da equipa, promover o diálogo frontal, fomentar a confiança são aspectos em que se desdobra a comunicação numa organização educativa.

A comunicação é também o veículo privilegiado do reforço positivo. O apreço, a simpatia e a atenção por parte da liderança é gratificativa e tem um valor incalculável no sentido da excelência, do desempenho e da implicação no trabalho.

O desempenho pessoal depende não só das competências do indivíduo mas do meio em que se encontra envolvido. Onde se proporciona um clima de incentivo à

satisfação das necessidades fundamentais de conhecimento, de competência, de autodeterminação e de realização pessoal, no sentido de procurar atingir o seu melhor. Quando a pessoa sente que tem competência e é capaz de alcançar os objectivos desejados a qualidade dos serviços prestados pela instituição tem mais condições de melhorar, desde que objectivos sejam claros e concretos e definidos com a participação dos diferentes actores e tendo em conta a adequação das tarefas às suas capacidades.

A experiência que cada um faz nas organizações, nomeadamente ao nível da comunicação com vista à construção de uma visão comum é determinante na modalidade como se concretiza a participação na prossecução dos objectivos comuns. A forma como pensamos e como vemos o mundo influencia na escolha do tipo de acções em que nos empenhamos; a forma como o fazemos e porque enveredamos por determinado caminho, pode influenciar e inspirar as pessoas para determinada acção estimulando-as a alcançar determinado objectivo sem poupar esforços.

Ao longo deste trabalho interrogámo-nos sobre a existência de convergência entre educadoras e auxiliares de acção educativa. Os resultados que encontrámos apontam para alguma convergência de opiniões entre educadoras e auxiliares.

Na conclusão deste trabalho, torna-se indispensável reflectir sobre as implicações que este estudo pode ter, incluindo perspectivas de trabalhos futuros. Os aspectos que mais se destacam são como as atitudes dos líderes interferem e exercem influência nas atitudes da equipa e consequentemente no clima de trabalho.

Assim, este estudo abre portas para a necessidade de um investimento na preparação das chefias e sua sensibilização para a construção de climas positivos nas

instituições de educação, A reflexão sobre as interações desenvolvidas, assim como as tomadas de consciência sobre as características de um bom clima de trabalho, são essenciais para a construção de adequados climas de aprendizagem social e para a construção de boas práticas pedagógicas.

BIBLIOGRAFIA:

- BORGES, M.P.A., (2007), **Professores, imagens e auto-imagens**, Tese de Doutoramento, FCUL, policopiado
- BRUNET, L., (1992) “*Clima de trabalho e eficácia na escola*”, in A. NÓVOA (ed.) **As Organizações escolares em análise**, Lisboa, Publicações D. Quixote, pp. ***
- DIAS, J.R., (1999) “*Amnistia Internacional*” Secção Portuguesa (2000) Educação para os Direitos Humanos. *Actas do Congresso.*, Lisboa: I. Secção Portuguesa
- CHIAVENATTO, I. (2005) **Comportamento Organizacional – A dinâmica do sucesso das Organizações**, Rio de Janeiro, Elsevier
- FINLAYSON, D., (1981), “*Como avaliar o «clima» de escola*”, in BEAUDOT, **Sociologie de l'École**, Paris, Dunod, pp. 121-135 (tradução ISET)
- GOLEMAN, D. et all (2002), **Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações**, Lisboa, Gradiva
- ISET, (1992), **Administração escolar - I Módulo**, Textos de apoio, caderno nº 3, Porto, ISET
- JANOSZ, M., GEORGES, P., PARENT, S., (1998), “*L'Environnement Socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu*”, **Revue Canadienne de Psychoéducation**, vol 27, nº2, pp.285-306

- JODELET, Denise, (1991), **Les Représentations Sociales**, Presses Universitaires de France, Paris
- JODELET, Denise, (1991), *Représentations Sociales: un domaine en expansion* in JODELET, Denise, **Les Représentations Sociales**, Presses Universitaires de France, Paris, 1991
- LIKERT, R. (1961), **Novos Padrões de Administração**, cidade, Nova Biblioteca Pioneira de Administração e Negócios
- MICHEL, S. s/d, “*Motivação, Satisfação e Implicação*”, in N. AUBERT et al, **Management**, Porto, editora
- MARC, E. E PICARD, D., (1984), **L’ Ecole de Palo Alto**, Paris, Retz
- MARC, E. e PICARD, D., (s/d), **A interacção Social**, Porto, Rés
- NIAS, J. (1981), “*Teacher Satisfaction and Dissatisfaction: Herzberg’s two factor hypothesis revisited*”, **British Journal of Sociology of Education**, vol. II, nº3, pp.235-246.
- PEREIRA, O. G, (1999), **Fundamentos do comportamento Organizacional**, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- RIVILLA, A. M. (2006), “*El Clima Social del Centro*” in DELGADO, M. L. (coord.), **La Organización y Gestion del Centro Educativo: Análisis de casos prácticos**, Madrid, Editorial Universitas, S. A.
- ROBBINS, S. (2004), **Fundamentos do Comportamento Organizacional**, São Paulo, Prentice Hall

- TEIXEIRA, M. (1995), **O professor e a escola. Perspectivas organizacionais**, Lisboa, McGraw-Hill.
- TEIXEIRA, M. (2001) “*Os professores face à profissão: gosto ou desgosto?*” in M. TEIXEIRA, (org.), **Ser Professor no Limiar do Século XXI**, Porto, Edições ISET
- TEIXEIRA, M. (2008), “ *Clima de escola a Perspectiva dos alunos*”, in C. ALVES-PINTO, (org), **Alunos na Escola imagens e interações**, Porto, ISET
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. H. e JACKSON, D.D. (1979), **Une logique de la Communication**, Paris, Plon
- WINKIN, Y., (1996), **Anthropologie de la communication – de la théorie au terrain**, DeBoeck Université, Bruxelles

ANEXOS

REGISTO DE VARIAÇÕES

Idade	Vínculo	Categoria profissional
		Participação nas decisões (p. 63). Edu. +
		Participação na definição de objectivos (p.65). Edu+
Modos de trabalho (p.67) Idades entre 33 e 34 +		
		Interacção c/ equipa face a problemas pessoais (p.69). Edu +
	Relações com a equipa de trabalho (p. 77) Efectiv +	Relações com a equipa de trabalho (p.76) Edu. +
		Relações entre colegas (p.80). Edu. +
		Participação dos pais (p.83) Aux.+
Satisfação no trabalho (p.94). Idad entre 45 e 58 +		
		Sentimento de realização (p.100). Edu. +
		Adesão das crianças (p. 104). Edu. +
	Interesse das crianças em colaborar (p.110) Efectiv +	

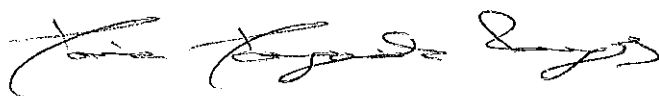
Os presentes questionários fazem parte integrante da investigação que está a ser levada a cabo no âmbito de uma dissertação de Mestrado.

Esta dissertação é orientada pela Professora Doutora Manuela Teixeira e tem como objectivo procurar uma maior compreensão do funcionamento das instituições de Educação da Infância.

A informação recolhida com estes questionários será utilizada apenas no contexto geral desta investigação e está salvaguardada pelo anonimato dos respondentes e respectivas instituições.

A colaboração da Instituição que v^a Ex^a dirige é fundamental, pelo que solicito a sua autorização para poder entregar os questionários, em anexo, às Educadoras e Ajudantes de Acção Educativa/Auxiliares de Educação.

Muito obrigada pela colaboração,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Maria Teresa Sousa'.

QUESTIONÁRIO

Com o presente questionário pretendemos compreender melhor a realidade das organizações direccionadas para a Infância no quadro de um estudo de Mestrado. Destina-se a Educadoras de Infância. O questionário é anónimo e será usado apenas para fins de investigação.

Não
escrever
neste
espaço

1. Idade _____ anos

____ B

2. Sexo (assinale com x o que corresponde ao seu caso): Masculino ☐ Feminino ☐

____ C

3. Habilitações académicas (assinale com x o que corresponde ao seu caso):

Bacharelato ☐
Licenciatura ☐
Outras ☐ Quais? _____

____ D

4. Qual o seu vínculo contratual (assinale com um X a sua situação):

Efectivo ☐
Contrato a prazo ☐

____ E

5 – Na instituição onde trabalha o/a coordenador/a,

(em cada par proposto assinale apenas um, o que corresponder melhor à sua opinião)

5.1. Reúne habitualmente com toda a equipa de trabalho	☐
5.1. Reúne, apenas, com as educadoras	☐

____ F

5.2. Encoraja e estimula todos os membros da equipa a participar na definição de objectivos	☐
5.2. Define os objectivos a atingir e distribui as tarefas a desenvolver	☐

____ G

5.3. Reconhece o nosso trabalho e empenho	☐
5.3. O nosso trabalho não é reconhecido	☐

____ H

5.4. Quando temos problemas pessoais podemos contar com o seu apoio	☐
5.4. Não admite que problemas pessoais interfiram no desempenho do trabalho	☐

____ I

6 - Na instituição onde trabalha,

(para cada proposta assinale com X a coluna que corresponder melhor à sua opinião)

	Quase sempre	Frequente-mente	Ocasional-mente	Raramente	Quase nunca
a - O (a) coordenador(a) mostra grande confiança na equipa de trabalho					
b - O (a) coordenador(a) consulta a equipa antes de tomar decisões					
c - As crianças desenvolvem todas as actividades no mesmo espaço					
d - É muito difícil conseguir material necessário para desenvolver as actividades					
e - Existe compreensão e respeito pelas regras estipuladas					
f - Todas as decisões são tomadas e transmitidas, sem comentário, pelo/a coordenador/a					
g - O trabalho desenvolve-se numa atmosfera de castigos, ameaças e pontualmente de recompensas					
h - O/A coordenador/a controla muito o trabalho da equipa mostrando confiar pouco nela					
i - O espaço físico permite um bom desenvolvimento das actividades					
j - O material didáctico existente é suficiente e adequado					

___ J

___ K

___ L

___ M

___ N

___ O

___ P

___ Q

___ R

___ S

7 - O/A coordenador/a, quando surgem conflitos na equipa,

(para cada proposta assinale com X a coluna que corresponder melhor à sua opinião)

	Muito frequente-mente	Frequente-mente	Algumas vezes	Poucas vezes	Raramente
a - Propõe alternativas que estimulam a coesão do grupo.					
b - Mostra-se disponível para ajudar a resolver problemas					
c - Promove discussão aberta dos conflitos entre os membros da equipa					
d - Recorda as regras e comportamentos que têm que ser cumpridos pela equipa					
e - Informa que as discussões não são permitidas					
f - Diz que não têm tempo para resolver os nossos problemas					

___ T

___ U

___ V

___ W

___ X

___ Y

8 – Durante o período de trabalho como se relaciona com a Ajudante de Acção Educativa /Auxiliar de Educação

(em cada par proposto assinale apenas uma hipótese, a que corresponder melhor à sua opinião)

8.1. Quando planifico peço-lhe, frequentemente, sugestões	☐
8.1. Dou-lhe indicações relativamente ao trabalho a desenvolver	☐

8.2. Quando tenho preocupações na minha vida pessoal sou capaz de as partilhar com ela.	☐
8.2. Limito-me a tratar de questões profissionais	☐

8.3. Quem toma as decisões sou eu	☐
8.3. Antes de tomar uma decisão costumo ouvir a sua opinião	☐

9 – Pense no seu local de trabalho; diria...

(para cada proposta assinale com X a coluna que corresponder melhor à sua opinião)

	Muito frequente-mente	Frequente-mente	Algumas vezes	Poucas vezes	Raramente
a – Sinto-me bem no meu local de trabalho					
b - Quando é necessário tomar uma decisão a nossa opinião é solicitada					
c – Gostava de exercer uma outra profissão					
d – Sinto que não faço falta ao serviço					
e – Se me surgisse uma oportunidade mudava de trabalho					
f – Considero que o meu trabalho é útil e importante.					
g – Sinto que a minha opinião não conta					
h -- Gosto da profissão que desempenho					

___Z

___AV

___AF

___AC

___AF

___AF

___AF

___AC

___AF

___AF

___A.

10 - Relativamente aos seus colegas (Educadores) diria:

(para cada proposta assinale com X a coluna que corresponder melhor à sua opinião)

	Concordo totalmente	Concordo	Concordo pouco	Discordo	Discordo totalmente
a – Quando tenho problemas sei que posso contar com os colegas					
b – Nas reuniões de trabalho existe confiança e frontalidade					
c – Existe intercambio e colaboração entre as colegas das diferentes salas					

___AK

___AL

___AM

11 – Na instituição onde trabalho

(para cada proposta assinale com X a coluna que corresponder melhor à sua opinião)

As crianças:	Muito frequentemente	Frequentemente	Algumas vezes	Poucas vezes	Raramente
a – De manhã não querem ficar					
b – Gostam de trazer coisas de casa					
c – Gostam de participar nas decisões					
d – Normalmente não participam nas decisões					
e – Manifestam gosto de estar na escola					
f – Pedem aos pais colaboração em pequenas pesquisas					
Os pais:					
g – Colaboram na organização de festas					
h – Participam pouco nas reuniões e outras actividades					

___AN

___AO

___AP

___AQ

___AR

___AS

___AT

___AU

Obrigada pela sua colaboração

QUESTIONÁRIO

Com o presente questionário pretendemos compreender melhor a realidade das organizações direccionadas para a Infância no quadro de um estudo de Mestrado. Destina-se a Ajudantes de Acção Educativa/Auxiliares de Educação.

O questionário é anónimo e será usado apenas para fins de investigação.

Não
escrever
neste
espaço

1. Idade _____ anos

____ B

2. Sexo (assinale com x o que corresponde ao seu caso): Masculino ☐ Feminino ☐

____ C

3. Habilitações literárias (assinale com x o que corresponde ao seu caso):

9º ano ☐

____ D

12º ano ☐

Outros ☐ Quais? _____

4. Qual o seu vínculo contratual (assinale com um X a sua situação):

Efectivo ☐

____ E

Contrato a prazo ☐

5 – Na instituição onde trabalha o/a coordenador/a,

(em cada par proposto assinale apenas um, o que corresponder melhor à sua opinião)

5.1. Reúne periodicamente com toda a equipa de trabalho	☐
5.1. Reúne sempre, só com as educadoras	☐

____ F

5.2. Encoraja-nos a manifestar a nossa opinião	☐
5.2. Distribui as tarefas a desenvolver sem ter em conta o que pensamos	☐

____ G

5.3. Reconhece o nosso trabalho e empenho	☐
5.3. O nosso trabalho não é reconhecido	☐

____ H

5.4. Quando temos problemas pessoais podemos contar com o seu apoio	☐
5.4. Não admite que problemas pessoais interfiram no desempenho do trabalho	☐

____ I

6 - Na instituição onde trabalha,

(em cada par proposto assinale apenas uma hipótese, a que corresponder melhor à sua opinião)

	Quase sempre	Frequente -mente	Ocasional -mente	Raramente	Quase nunca
a – O (a) coordenador(a) mostra grande confiança na equipa de trabalho					
c – As crianças desenvolvem todas as actividades no mesmo espaço					
d – É muito difícil conseguir material necessário para desenvolver as actividades					
e – Existe compreensão e respeito pelas regras estipuladas					
g - O trabalho desenvolve-se numa atmosfera de castigos, ameaças e pontualmente de recompensas					
h – O/A coordenador/a controla muito o trabalho mostrando confiar pouco no que fazemos					
l – O espaço físico permite um bom desenvolvimento das actividades					
j –O material necessário para as actividades é entregue quando solicitado					

7 – O/A coordenador/a, quando surgem conflitos,

(para cada proposta assinale com X a coluna que corresponder melhor à sua opinião)

	Muito Frequente mente	Frequente -mente	Algumas vezes	Poucas vezes	Raramente
a – Mostra-se disponível para ajudar a resolver problemas					
b – Recorda as regras e comportamentos que têm que ser cumpridos					
c – Informa que as discussões não são permitidas					
d – Cria condições para podermos esclarecer mal entendidos					

8 – Durante o período de trabalho como se relaciona com a Educadora responsável pela sala onde trabalha

(em cada par proposto assinale apenas uma hipótese, a que corresponder melhor à sua opinião)

8.1. Quando organiza as actividades a Educadora pede-me, frequentemente, sugestões	☐
8.1. A Educadora dá-me indicações relativamente ao trabalho a desenvolver	☐

___V

8.2. Quando tenho preocupações na minha vida pessoal sou capaz de as partilhar com a Educadora	☐
8.2. Limito-me a tratar de questões profissionais	☐

___W

8.3. Na sala quem decide é só a Educadora	☐
8.3. Antes de tomar uma decisão a Educadora costuma ouvir a minha opinião ou decide comigo	☐

___X

9 – Pense no seu local de trabalho; diria...

(para cada proposta assinale com X a coluna que corresponder melhor à sua opinião)

	Muito frequente mente	Frequente mente	Algumas vezes	Poucas vezes	Raramente
a – Sinto-me bem no meu local de trabalho					
b - Quando é necessário tomar uma decisão a minha opinião é solicitada					
c – Gostava de exercer uma outra profissão					
d – Sinto que não faço falta ao serviço					
e – Se me surgisse uma oportunidade mudava de trabalho					
f – Considero que o meu trabalho é útil e importante					
g – Sinto que a minha opinião não conta					
h – Gosto de trabalhar com crianças					

___Y

___Z

___AA

___AB

___AC

___AD

___AE

___AF

10 - Relativamente aos seus colegas diria:

(para cada proposta assinale com X a coluna que corresponder melhor à sua opinião)

	Concordo totalmente	Concordo	Concordo pouco	Discordo	Discordo totalmente
a – Quando tenho problemas sei que posso contar com os colegas					
b – Nas reuniões de trabalho existe confiança e frontalidade					
c – Existe colaboração entre colegas					

___A

___A

___A

11 – Na instituição onde trabalho

(para cada proposta assinale com X a coluna que corresponder melhor à sua opinião)

As crianças:	Muito Frequente -mente	Frequente -mente	Algumas vezes	Poucas vezes	Raramente
a – De manhã não querem ficar					
b – Gostam de trazer coisas de casa					
c – Gostam de participar nas decisões					
d – Normalmente não participam nas decisões					
e – Manifestam gosto de estar na escola					
f – Pedem aos pais colaboração em pequenas pesquisas					
Os pais:					
g – Mostram-se disponíveis para participar					
h – Participam nas reuniões e outras actividades					

___A

___A

___A

___A

___A

___A

___A

___A

Obrigada pela sua colaboração