ISABEL MARIA FERNANDES FIGUEIREDO DE ALMEIDA

Nível de Satisfação de Educadores de Infância:

Estudo nos Concelhos abrangidos pelo Quadro de Zona Pedagógica de Viseu

Volume I

MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL
(5º. M.A.G.E.)

ORIENTADOR: Professor Doutor Amílcar Martins

Universidade Aberta

Lisboa

2006

É imprescindível que nos deixemos apaixonar de novo por aquilo que nos trouxe para a educação: as crianças e o saber.

(Ruben Cabral, 1999, p. 61)

INTRODUÇÃO

Os docentes, e mais especificamente os educadores de infância, apresentam, actualmente, uma tendência para se manifestarem negativamente quanto à sua forma de estar profissional, contribuindo influentemente para esse sentimento, múltiplos factores de natureza variada.

Ao depararmo-nos com estas conjecturas, achámos que constituíam argumento suficiente para suscitarem uma investigação sobre a educação de infância, os seus profissionais e sobre um conjunto de determinantes que contribuem para a satisfação e/ou insatisfação profissional docente, nomeadamente factores intrínsecos e extrínsecos a esta actividade docente e que se exteriorizam sob diferenciadas formas de estar profissional.

Só fundamentada nesta averiguação factorial é que se poderá averiguar o real grau de satisfação profissional docente, assim como os factores que é necessário ter em atenção para se empreenderem melhorias nas condições de trabalho destes profissionais, de forma a diminuir-se um sentimento de mal-estar e elevar-se uma forma de estar profissional positiva.

Neste sentido, desenvolvemos e organizámos o presente estudo, respeitando uma série de orientações e atendendo a uma cronologia de actividades, conforme descrevemos seguidamente:

Organização do estudo

Este estudo encontra-se organizado em dois volumes.

O primeiro volume é composto por seis capítulos:

No primeiro capítulo, procuramos apresentar a investigação, contextualizando a sua problemática. Procedimento que envolveu a justificação do estudo, a nomeação de limitações e a explicitação de questões e de objectivos do estudo.

No segundo capítulo procedemos, inicialmente, a uma análise sócio-histórica e política da educação de infância e da profissão do educador para percepcionarmos com maior rigor a situação actual destes profissionais.

Conjuntamente fizemos uma concisa descrição das principais alterações que a administração e gestão dos estabelecimentos em educação de infância admitiu nos últimos tempos. Apresentamos de seguida um enquadramento teórico-conceptual nas teorias que melhor justificam a motivação e/ou desmotivação para o exercício desta actividade docente, nos factores que determinam sentimentos de satisfação e insatisfação profissional e na descrição de distintas formas de estar destes sentimentos.

No terceiro capítulo abordamos toda a metodologia utilizada neste estudo: o processo que incluiu a explicitação da natureza da investigação, a caracterização do local de estudo e do universo em questão, as técnicas e instrumentos de pesquisa e os critérios de tratamento dos dados recolhidos.

No quarto capítulo apresentamos, inicialmente, os dados recolhidos pela análise de conteúdo das entrevistas e os respectivos indicadores de carácter satisfatório e insatisfatório, seguidos dos resultados obtidos pela análise estatística dos questionários, com a respectiva discriminação dos indicadores de caracterização dos educadores respondentes, da localização dos estabelecimentos de ensino e da residência dos educadores, dos indicadores de absentismo e de concordância ou discordância relativamente a um conjunto de factores intrínsecos e extrínsecos à actividade docente.

No quinto capítulo efectuamos, de forma concisa, a interpretação e o cruzamento dos dados recolhidos pela análise do conteúdo das entrevistas com os dados obtidos pela análise estatística dos questionários tendo em atenção as teorias básicas da motivação.

No sexto capítulo reflectimos sobre o estudo, apresentando as conclusões e as recomendações. Neste capítulo final, partimos do pressuposto que a implementação de algumas sugestões certamente ajudariam a suplantar, ou mesmo a erradicar por completo, um sentimento de mal-estar profissional docente, de contornos bastante significativos na actual sociedade educativa.

Por fim apresentamos as referências bibliográficas de suporte teórico e metodológico, bem como a legislação consultada.

O segundo volume é composto pelos anexos.

Cronologia de actividades

A investigação apresentada desenvolveu-se num período temporal que envolveu os últimos meses do ano civil de 2004 e a quase totalidade do ano lectivo de 05/06 mediante a seguinte planificação:

a) pesquisa e análise de obras de base sobre o problema e de artigos de investigação especializados no domínio da educação;
b) protocolos com os/as presidentes dos agrupamentos de escolas;
c) realização de seis entrevistas exploratórias;
d) análise de conteúdo das entrevistas;
e) construção do pré-questionário com base nos dados que se retiraram da análise das entrevistas e posterior aplicação aleatória a um conjunto de dez educadoras e sua recolha;
f) validade da aplicação do pré-questionário;
g) elaboração do questionário definitivo com base na validação do pré-questionário e aplicação ao universo em estudo de cerca de 324 educadoras e posterior recolha;
h) tratamento e análise estatística dos dados do questionário;
i) interpretação dos resultados obtidos e conclusões do estudo.

CAPÍTULO I
APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

1. Contextualização do estudo

1.1. Problema da investigação

> *O trabalho de investigação, em especial a investigação avançada, é visto, com frequência, como um período de incerteza, ambiguidade e falha de estrutura. O futuro apresenta-se incerto até se tornar um facto passado. O investigador depende quase totalmente dos seus próprios recursos e força de vontade.*
>
> (Moreira, 1994, p. 11)

A primazia por este tema despontou a partir de diálogos informais que se vão tendo ao longo da nossa vida profissional, em que a insatisfação, mais do que a satisfação docente atinge educadores de infância de diversas nacionalidades, em particular os portugueses.

As opiniões de colegas, a leitura de artigos em revistas, que difundiam a realização de estudos sobre esta temática noutros níveis de ensino, assim como a participação em seminários e colóquios, suscitaram-nos o interesse para este assunto, simultaneamente aliciante e actual.

Como trabalho de investigação é uma reflexão, um sentir que algo não está bem com os profissionais em educação de infância, uma preocupação com o sofrimento físico e psicológico de muitos educadores que vivem, em permanência, a contradição entre os discursos retóricos dos políticos e a prática legislada no sistema educativo português. Daí, inquirir este grupo docente específico na premência em indagar a determinação de factores predisponentes de satisfação e insatisfação profissional fundamentados na natureza intrínseca e extrínseca da profissão, bem como da posição dos mesmos face a este conjunto factorial. O nosso intuito é propor alterações/transformações, caso seja visível algum sintoma de

descontentamento profissional docente, não tendo pretensões de, com este estudo, conseguir resolver um problema de natureza tão complexa.

Nóvoa (1991) refere que a crise na profissão docente já se arrasta há vários anos e que não se vislumbram perspectivas de solução, inferindo também, que as consequências dessa insatisfação levam a um acréscimo considerável dos índices de absentismo. Perante tais afirmações, pressupomos que os vários trabalhos já desenvolvidos neste âmbito não contribuíram significativamente com sugestões para o amenizar desta situação ou que não foram tidos em grande consideração pelas entidades governamentais.

Assim, como todo o estudo, também este incorpora alguma utopia, já que, ao estudarmos os factores que predispõem à satisfação e/ou insatisfação profissional dos docentes em educação de infância, dos jardins-de-infância da rede pública (dependentes da tutela pedagógica do Ministério da Educação), a finalidade é averiguar qual o nível de satisfação docente tendo em consideração factores de natureza intrínseca e extrínseca à profissão, mas também, a de apresentar algumas propostas aos gestores educacionais com o intuito de ajudar a solucionar alguns problemas com que se debate actualmente a educação pré-escolar, de forma a elevar a satisfação destes docentes e a minimizar o descontentamento que se possa verificar. É intangível conseguir, mas a «Escola de Excelência» que se procura e exequível no papel, nos nossos pensamentos, tem que ser uma prática real objectivada a curto prazo.

Quando falamos de excelência, estamos a referir-nos, citando Cabral (1995), ao *"sentido do dever de se atingir o potencial máximo para o bem comum"* (p. 10), ao esforço que cada individuo despende num contexto de cooperação com os seus pares para a prossecução de uma actividade de bem comum à comunidade. Numa organização como a escola a excelência alicerça-se no bem-estar daqueles que a formam, tanto docentes como educandos.

Para transpormos a ideia e passar à prática, e assim concretizar o que se pretende, tivemos que objectivar o estudo, em que *"a pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação"*, conforme afirma Quivy (1992, p. 44). Perspectiva segundo a qual essa pergunta deve ser clara, concisa, precisa, e exequível, no sentido de ser realista e pertinente, «uma verdadeira pergunta», ter uma intenção de compreensão do fenómeno em estudo.

Desta forma, numa fase embrionária do trabalho surgiu-nos a pergunta de partida deste estudo, que era saber:

Como se sentem os educadores de infância profissionalmente?

1.2. Justificação e relevância do estudo

Como exigência a nível curricular, a escolha do tema para a dissertação de mestrado deveria recair na área da educação, assim, deliberamos a opção por uma temática relacionada com a profissão docente. Primordialmente, a partir de conversas informais que ocorreram com outros colegas sobre o exercício desta actividade, mas também, pelo facto de presenciarmos, continuamente, debates controversos entre membros do governo no domínio da educação e representantes dos docentes, a reivindicar melhorias nas condições físicas e organizacionais da actividade docente. Neste sentido, decidimos conhecer a realidade dum grupo tão específico, como é o formado pelos educadores de infância, através da realização de uma investigação de índole qualitativa/quantitativa.

A nível pessoal, o objecto deste trabalho de investigação revelou-se importante, na medida em que estava directamente ligado com a profissão que é exercida pela investigadora e pelo facto de ser um problema que afecta cada vez mais a comunidade docente em educação de infância.

A nível da comunidade mostrou-se extremamente indispensável, primeiro, por estar ligado à educação, interessando a todos os que têm responsabilidades a este nível, particularmente no plano das políticas educativas e da gestão escolar e, segundo, por estar relacionado com um grupo docente que, no nosso entender, deveria ser considerado como um agente essencial do processo educativo e que, como tal, deveria ser reconhecido e valorizado. A insatisfação profissional de qualquer docente tende a traduzir-se através de manifestações de mal-estar, prejudiciais tanto para o docente como para as crianças, pelo facto de se reflectir inconscientemente nas práticas educativas.

Pelo carácter pertinente do tema, houve já vários autores que se debruçaram sobre o assunto, contribuindo com estudos de investigação que

ocorreram sobretudo noutros níveis de ensino, tanto a nível nacional, como internacional, registando-se apenas, e após uma exaustiva pesquisa, um único estudo sobre esta temática em Portugal dirigido aos educadores de infância. Alguns desses estudos desenvolveram-se à volta da multiplicidade de factores que podem levar à (in)satisfação dos docentes e sobre as várias manifestações dessa insatisfação. Outros investigadores preocuparam-se essencialmente em estudar o stress na profissão, por ser um termo relacionado com qualquer profissão e inerente à própria vida, justificando por isso a compreensão dos factores desencadeantes do stress para que os docentes se possam prevenir nas suas repercussões negativas.

Internacionalmente, salienta-se o estudo de Farber (1984), realizado nos EUA, sobre esta temática que refere que 10% dos professores deixam todos os anos o ensino e que apenas 59% permanecem mais de quatro anos a ensinar. Assinala como motivos, além do salário, as fracas oportunidades de promoção e o demasiado trabalho a fazer ou o pouco tempo para o realizar, conforme atestam Litt e Turk (1985). Esta sobrecarga profissional leva ao abandono, legalmente encoberto pela apresentação de atestados médicos.

Também Harris (1986), numa pesquisa realizado nos EUA, refere que numa amostragem de 1602 professores entrevistados telefonicamente, estes pensam deixar o ensino e ir para outras profissões motivados pela insatisfação profissional.

Em Portugal, surgiram alguns estudos no início dos anos 90, nomeadamente o estudo realizado a nível nacional por Braga da Cruz (1989) sobre «a situação do professor» que indica que mais de 35% dos professores entrevistados deixariam de ser professores se tivessem oportunidade e o estudo de Alves (1991) sobre a (in)satisfação dos professores efectivos do 3º Ciclo realizado no distrito de Bragança.

Recentemente, foi apresentada a nível concelhio por Cabral (2003) uma pesquisa comparativa dos factores que são motivo de (in)satisfação entre as educadoras de infância que exercem funções em jardins-de-infância de Instituições Privadas de Solidariedade Social e da rede pública do Ministério da Educação.

O aparecimento deste estudo só vem confirmar a necessidade de investigação neste sector de ensino, continuando, o presente trabalho de

investigação a ser inovador e inédito, pelo facto de ser a primeira vez que serão estudados os factores motivadores de satisfação e/ou insatisfação profissional nos educadores de infância da rede pública, pertencentes ao Quadro de Zona Pedagógica de Viseu (que abrange cerca de metade do Distrito de Viseu) e que engloba 14 Concelhos.

A opção de realizar o estudo nesta região prendeu-se com o facto da investigadora ser afecta, profissionalmente, a essa zona e aí ter exercido funções docentes nos anos lectivos 2001/02 e 2002/03. É uma realidade bastante diferente da verificada num meio urbano como é o de Lisboa e arredores, principalmente no que concerne à localização de toda a rede escolar da região de Viseu, predisposta pelas características inerentes à região e que origina a existência de uma dispersão muito grande entre os vários estabelecimentos de ensino, nomeadamente os jardins-de-infância. Este é, pelo discurso docente, um dos factores em grande parte contributivo para a predisposição de desmotivação nos docentes. Está aliado a um outro factor constatado, merecedor também de consideração e que se prende com o carácter bastante flutuante verificado, anualmente, por parte da população docente.

1.3. Limitações do estudo

Uma primeira limitação deste estudo residiu no facto de apenas incidirmos sobre o grupo docente dos educadores de infância, não abrangendo os restantes docentes: professores dos 1º, 2º e 3º Ciclos do ensino básico e professores do ensino secundário. Dentro deste grupo específico apenas foram abrangidos os que exercem funções a nível dos jardins-de-infância da rede pública do Ministério da Educação. As inclusões dos demais grupos docentes seriam conducentes a uma investigação mais demorada não sendo por isso compatível com o tempo prescrito para a prossecução desta investigação.

Uma segunda restrição prendeu-se com a localização do estudo, uma vez que recaiu apenas numa parte do Distrito de Viseu, nomeadamente no Quadro de Zona Pedagógica de Viseu, que abrange 14 Concelhos, não constituindo desta forma intenção de generalizar este fenómeno. É oportuno

referenciar a enorme extensão geográfica que esta zona abrange, assim como a grande dispersão entre os estabelecimentos deste nível de ensino, apesar da sua integração em agrupamentos.

Além destas limitações, existiu uma terceira, que se ligou ao factor tempo, e que, apesar de ter sido atribuída uma bolsa de estudos à pesquisadora para o ano lectivo 2005/06, continuou a revelar-se bastante determinante na exequibilidade empírica deste estudo em tempo útil, em virtude dos lugares onde as educadoras exercem as suas funções estarem bastante afastados uns dos outros. Este motivo que originou, apesar de uma incomensurável colaboração das/os representantes do pré-escolar nesta investigação, uma extrapolação nos períodos temporais estipulados para a distribuição, preenchimento e recolha dos questionários.

1.4. Questões de investigação

A problemática da satisfação e/ou insatisfação docente assume presentemente uma importância cada vez mais acentuada.

A constatação de que nem todos os educadores de infância, quer se encontrem no início, a meio ou em final de carreira, evidenciam o entusiasmo característico de quem se sente satisfeito perante a sua profissão, compreende em si uma vasta problemática que nos leva a questionar os factores que determinam essa situação.

Deste modo, revelaram-se pertinentes as seguintes questões de investigação:

- Como se sentem os educadores de infância perante a profissão?
- Quais são os factores motivadores de satisfação e/ou insatisfação profissional dos educadores de infância?
- Prevalecem os factores intrínsecos, situados no interior do educador e na natureza da actividade ou prevalecem os factores extrínsecos relacionados com recompensas e estímulos do meio?
- Quais são as formas expressivas de satisfação/insatisfação profissional dos educadores?

- Quais as medidas a implementar para uma desejável redução/superação da insatisfação profissional dos educadores?

1.5. Objectivos do estudo

O estudo que apresentamos, como já foi referido, tem como objectivo central identificar os factores que estão na base do contentamento e/ou descontentamento profissional dos docentes em educação de infância pertencentes aos jardins-de-infância da rede pública. Como finalidade pretende contribuir com medidas para aumentar a satisfação profissional dos educadores de infância, caso prevaleça a insatisfação na actividade docente.

Assim, como objectivos do estudo pretendemos:

- Aprofundar e compreender as razões que estão na origem da satisfação e/ou insatisfação profissional dos docentes em educação de infância;
- Identificar os factores que levam os educadores de infância à satisfação e/ou insatisfação enquanto profissionais nos jardins-de-infância da rede pública;
- Verificar se os factores motivadores de satisfação e/ou insatisfação profissional são predominantemente de ordem intrínseca, ou seja centrados no interior do educador e na natureza da actividade, ou se são predominantemente de ordem extrínseca, isto é relacionados com recompensas e estímulos do meio;
- Conhecer as diferentes formas de expressão de satisfação/insatisfação profissional dos educadores de infância;
- Conhecer medidas de redução/supressão da insatisfação profissional dos educadores de infância.

A operacionalização destes objectivos foi realizada quando, na metodologia, utilizámos as várias técnicas de recolha de dados.

Os objectivos do estudo têm a ver com a temática do mesmo, indo ao encontro dos interesses de um conjunto de pessoas cada vez mais alargado e cada vez mais apreensivo com esta problemática: Conselho Executivo, educadores, professores e restante comunidade educativa, principalmente pais/encarregados de educação.

Trabalhos editados sobre este tema, colóquios, seminários e debates efectuados com alguma frequência são igualmente indícios de interesse e inquietação da parte de investigadores e escritores.

Contudo, apesar da actividade docente ser perturbadora/dilemática, este estudo representa um desafio, porque ao investigarmos, estamos a inquirir e a reflectir sobre estas questões. E ao enveredarmos por caminhos para solucioná-las, estamos a contribuir para um enriquecimento profissional e pessoal, mas, primordialmente, para a procura da "Escola de Qualidade".

E, em última análise e porque "o sonho comanda a vida", como dizem os nobres poetas Sebastião da Gama e António Gedeão, o grande objectivo é aprofundarmos e compreendermos as razões que estão na origem desta satisfação e/ou insatisfação profissional docente, averiguando simultaneamente a actual forma de estar docente. Divulgarmos, publicamente, junto da comunidade em estudo os resultados obtidos, visando alertar os gestores escolares para a maior ou menor necessidade de criarem melhores condições físicas e organizacionais de trabalho para a actividade destes profissionais, pois só assim contribuiremos para a melhoria da «escola».

Deste modo, e de forma a propiciarmos um esclarecimento e um aprofundar de toda esta problemática que envolve a actividade profissional dos educadores, procedemos, seguidamente, ao seu enquadramento e fundamentação teórico-conceptual, respectivamente, nas teorias da motivação do trabalho e em autores e estudos que fundamentam e explicitam conceitos chave como satisfação/insatisfação, motivação, profissão, educação de infância, factor intrínseco/extrínseco, bem-estar/mal-estar, entre outros, conceitos estes emergentes dos nossos objectivos de estudo e que se configuraram estratégicos para a compreensão do mesmo.

CAPÍTULO II
QUADRO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Introdução

> *Ser professor hoje em dia é pertencer a uma **profissão de alto risco**. Mas é também, uma profissão que ocupa um dos mais apaixonantes espaços de intervenção social, sendo, por isso, uma **profissão de futuro**.*
>
> (António Nóvoa em Teodoro, 1990, p. 31)

Ser educador/professor nos nossos dias, é pertencer como diz Nóvoa in Teodoro (1990, p. 31), a uma *"profissão de alto risco"*, por se exercer sob variadas pressões, e citando o mesmo autor, pelo facto dos professores serem *"(...) obrigados a confrontar-se quotidianamente com problemas de grande complexidade técnica e cientifica, no quadro de uma crise global das instituições escolares e de uma enorme dificuldade de afirmação de uma imagem social valorizada"*. Mas é, simultaneamente, uma profissão que continua a revelar facetas muito atractivas, uma profissão que contribui para a formação/educação do ser humano/indivíduo, uma profissão de «afectos», de muita dedicação às crianças.

Desde o início do século XX, que as qualificações académicas dos docentes eram sinónimo de mobilidade social ascendente, por serem superiores à dos seus pais, adquirindo assim, socialmente, uma posição acima da dos seus progenitores. Presentemente, o docente não é o único detentor do saber nas localidades onde ensina, facto que desencadeou um esbatimento do prestígio desta profissão. Mas o docente tem que saber substituir estas «imagens-força» por outras representações profissionais.

A profissão docente posiciona-se e reconhece-se como pertencente às classes médias, se atendermos como referencial o prestígio social e as condições de vida, no entanto, não se configura como valorizada socialmente.

Assim, e para compreendermos melhor o presente dos docentes (neste caso particular, o dos educadores de infância), foi necessário evocar o passado, fazendo uma breve retrospecção da evolução sócio-histórica da educação de infância e da profissão docente associada ao contexto sócio-político que era vigente. Conjuntamente, com uma descrição das principais transformações que a administração e gestão dos estabelecimentos de educação suportaram desde a criação da rede pública de jardins-de-infância.

Em Portugal, só a partir dos anos 70 é que se evidenciou um enorme desenvolvimento nesta área da educação, com a expansão da educação pré--escolar e a criação dos jardins-de-infância da rede pública do Ministério da Educação. Porém, apesar deste sector de ensino ser dos mais jovens na rede pública, os docentes pertencentes a este grupo profissional já começaram a revelar alguns sintomas de insatisfação profissional, que é necessário travar, por acharmos que se reflectem involuntariamente nas suas práticas pedagógicas. Por esta razão, e para uma melhor compreensão dos factores motivadores de satisfação e/ou insatisfação profissional deste grupo docente, fizemos uma incursão no domínio das principais teorias desenvolvidas nesse campo, que continuamente são mais utilizadas e que melhor se adaptam a este estudo.

Nesta continuidade, foram feitas, também, referências aos factores considerados como mais relevantes para a determinação da satisfação e/ou insatisfação profissional, tendo como base primordial as teorias de Maslow e de Herzberg, nomeadamente factores de carácter intrínseco e extrínseco à actividade docente. Visto que apenas com base nesses conhecimentos e nos resultados empíricos deste estudo é que se podem propor mudanças futuras que tornem esta profissão mais atraente. Para além disto, apresentamos conjuntamente algumas formas de estar correlacionadas com a satisfação e insatisfação profissional docente.

2.1. Breve retrospectiva histórica da Educação de Infância em Portugal

Todos os ramos principais que uma árvore virá a ter, ela fá-los despontar do seu tronco, logo nos primeiros anos, de tal maneira que, depois apenas é necessário que eles cresçam e se desenvolvam. Do mesmo modo, todas as coisas, que queremos instruir num homem para utilidade de toda a vida, deverão ser-lhes plantadas logo nesta primeira escola.

(Coménio, 1985, p. 415)

A educação das crianças pequenas tem sido motivo de apreensão ao longo dos tempos por parte de vários pedagogos, nomeadamente, Coménio, considerado como o maior educador e pedagogista do século XVII, a nível europeu. Já naquela altura atribuía aos pais a tarefa pela educação dos mais pequenos, chamando à atenção para a importância desse período e das suas repercussões na vida do ser humano.

Neste sentido, para a compreensão da realidade actual, das questões essenciais que afectam o funcionamento da educação pré-escolar, torna-se vital apresentar uma análise da evolução sócio-histórica da educação de infância, que se encontra relacionada com a própria evolução do contexto sócio-político que Portugal padeceu durante os últimos anos. É justificável dizer que é a partir dessa análise do passado histórico que é possível chegar a um mais precioso conhecimento do presente.

E, antes de avançarmos com a evolução histórica, importa reflectir sobre os conceitos de educação de infância e de educação pré-escolar. Conforme a Lei de Bases do sistema educativo português, publicada em 1986, a educação pré-escolar designa um nível de ensino e segundo o ponto 3 do seu artigo 5º destina-se *"(…) às crianças com idades compreendidas entre o três anos e a idade de ingresso no 1º Ciclo do ensino básico"*, enquanto que o termo de educação de infância tem em consideração as crianças desde o seu nascimento até à idade de ingresso no ensino obrigatório.

A este propósito, Cardona (1997, p. 21) considera que, enquanto a primeira expressão *"(…) reforça o papel deste ensino como forma de preparar as crianças para a escola (…), a segunda expressão (…) é utilizada no sentido de reforçar a sua finalidade de dar uma resposta às necessidades e capacidades das crianças desta idade"*. Assim, considerando que a expressão educação pré-escolar é comummente empregada relativamente à educação das crianças a partir dos 3 anos até à idade de ingresso no ensino básico, será utilizada inicialmente nesta retrospectiva a expressão educação de infância, por ser uma expressão mais abrangente.

A história da educação de infância portuguesa, se recuarmos no tempo até ao século XIX, altura em que começaram a ser afirmadas as primeiras medidas legislativas relacionadas com a educação de infância, revela até ao momento quatro grandes períodos durante os quais foram decretadas diferentes linhas orientadoras para a educação infantil: o período da monarquia: (1834-1909); o período da 1ª República: (1910-1932); o período do estado novo: (1933-1973) e o período após a revolução do 25 de Abril de 1974.

2.1.1. O período da Monarquia

Foi no início deste primeiro período, em 1834, e que corresponde às últimas décadas da monarquia, que surgiu a primeira instituição para crianças pequenas, como resposta às famílias, nomeadamente às mulheres pertencentes a níveis socioeconómicos mais desfavorecidas que tinham que trabalhar. Este atraso comparativamente com países mais industrializados (Inglaterra e França), deveu-se ao impacto menos significativo que a revolução industrial teve no nosso país. Esta instituição incorporada na também recente "Sociedade das casas da Infância Desvalida" de cariz privado, sob o proteccionismo do rei D. Pedro IV, tinha como intuito, citando um Decreto de 1852 em Cardona (1997, p. 27):

> *(…) dar protecção, educação e instrução às crianças pobres de ambos os sexos (…), tratando dos meninos até à idade de 7 anos e das meninas até à de 9 anos, habilitando assim os pais e mães de família a*

ocuparem-se da sua lida diária, sem o inconveniente de deixarem os filhos ao abandono.

A subsequente criação de mais instituições por esta sociedade, denominadas por "casas de asilo", inicialmente com espírito caritativo e assistencial e que ainda subsistem actualmente algumas, procurava no entanto, acentuar sempre a sua função educativa. A educação infantil constituía já, nesta época, motivo de apreensão, tanto por pedagogos como por políticos, como sublinha Rosa (1972). Devido à constante agitação política (mudanças dos gabinetes ministeriais) que se verificava na altura não era possível a efectivação dos decretos legislados. Entretanto, surgiram os "asilos de educação" para crianças dos 3 aos 6 anos, despontando em 1880, a expressão "jardim-de-infância". Em 1882 foi fundado o primeiro jardim-de--infância público em Lisboa, tendo como directrizes o método pedagógico de Froebel (por motivo das celebrações do centenário do nascimento deste pedagogo), construção ainda visível nos dias de hoje no Jardim da Estrela.

O aparecimento de um método de leitura que tinha em vista a alfabetização de adultos e criança, denominado "cartilha maternal João de Deus", desencadeou o aparecimento, nesse mesmo ano, da "associação das escolas móveis" para difundir este método. Partindo do pressuposto, de que a leitura resulta de todo um processo educativo que tem início na infância, esta associação começou a pensar criar "jardins-escola" que tivessem como orientação o método João de Deus.

Este período ficou marcado pelo reconhecimento do valor da educação de infância e desta como parte integrante do sistema educativo. Contudo, continuaram a transparecer reticências em considerá-la como um nível de ensino.

2.1.2. O período da 1ª República

As prioridades do movimento republicano basearam-se, fundamentalmente, na alfabetização, na generalização da escola primária e no desenvolvimento da educação de infância. A organização de uma comissão

para trabalhar na reforma do sistema educativo, da qual fazia parte João de Barros e João de Deus Ramos, preconizava a existência do ensino primário e do ensino infantil. Este último era considerado como um "desdobramento" indispensável ao primeiro, devendo adoptar o método João de Deus como modelo nacional. Mas, apenas em 1911, foi decretada a existência de dois níveis de ensino, o primário e o infantil, com características distintas, tornando autónomo o ensino infantil.

Dentro deste período, denotou-se uma nova conceptualização de educação de infância, como Cardona (1997) refere, por esta ter sido objecto de influência do modelo escolar. Foi definida como missão importante a instrução e preparação para a vida escolar futura, valorizando-se a especificidade deste ensino, nomeadamente as características psicológicas das crianças. Era conotada a valorização da "instrução" como meio distinto para a evolução social e essa consideração desde a infância demonstrou o apreço dado a esta fase da vida, visionando as crianças como responsáveis pela futura evolução do país.

Ainda em 1911, foi posto em funcionamento o primeiro jardim-escola João de Deus, pela associação João de Deus, cuja actividade foi fulcral no desenvolvimento da educação de infância portuguesa, e que se caracterizava pela valorização das aprendizagens de tipo escolar.

Sintetizando, esta época distinguiu-se pela enorme valorização dada ao desenvolvimento sócio-cultural, tendo considerado a educação como o meio distinto para o incitar, nomeadamente, o ensino infantil como uma componente indispensável do sistema educativo. Mas, devido às constantes crises económicas e políticas que marcaram este curto período, não foram possíveis grandes concretizações no campo que respeita à criação de escolas infantis.

2.1.3. O período do Estado Novo

O início deste período ficou marcado pela ideologia política de que a educação das crianças pequenas deveria ficar ao encargo das mães de família, pensamento este que foi definido na constituição de 1933, considerando a família, segundo palavras de Cardona (1997, p. 48), como *"base primeira da*

educação". Estas ideias levaram ao encerramento das escolas infantis oficiais, verificando-se um enorme recuo na história da educação de infância. Assim, este ensino deixou de estar a cargo do Ministério da Educação e passou a estar a cargo da iniciativa privada e da assistência social, voltando a ter como missão dar assistência às famílias menos favorecidas socialmente, desprezando a sua função educativa. Nesta ordem, surgiram algumas instituições de assistência e educação para a infância, de carácter particular. Como o estado não lhes fomentou qualquer apoio financeiro, não foram muito bem sucedidas. Verificou-se apenas no fim dos anos 40 e durante os anos 50, um aumento de instituições privadas para a educação de infância, maioritáriamente localizadas em Lisboa.

A saída da educação de infância do sistema educativo, durante este regime, originou um grande atraso no seu desenvolvimento, visível ainda nos dias de hoje.

Apesar da continuação deste regime político, nos anos 60 assistiu-se a uma mudança neste nível de ensino. A entrada no mundo do trabalho por parte de todas as classes sociais e a migração para as cidades, desencadeou a criação de mais instituições de educação e infância e a valorização deste ensino como preparação para a vida futura, percepcionando-se cada vez mais a necessidade de criação de uma rede pública de instituições. Uma mudança no governo, em finais dos anos 60, veio tornar possível, com o Ministro Veiga Simão, o debate para o aparecimento da rede de educação de infância. Em 1973, foi criada no Ministério da Educação, a Divisão de Educação Pré-escolar, que actualmente se designa Núcleo de Educação Pré-escolar. Surgiu, nesse mesmo ano, uma legislação (Lei nº 5/73, de 25 de Julho) com uma nova estrutura do sistema educativo português que reintegrava a educação de infância e que definia que a educação pré-escolar se destinava a crianças na faixa etária dos 3 aos 6 anos, sem carácter de obrigatoriedade. Definia também, que esta deveria, parafraseando Cardona (1997, p. 69): *"(…) visar o desenvolvimento global e harmonioso da criança, sendo valorizado o desenvolvimento da capacidade de expressão e criatividade, em paralelo com o desenvolvimento intelectual e social"*.

Devido ao crescente alvoroço que se verificava contra a política governamental que prevalecia, desencadeou-se uma revolução que culminou num golpe de estado a 25 de Abril de 1974.

2.1.4. O período após a Revolução do 25 de Abril de 1974

Com a revolução de Abril de 74, teve início um novo período que se caracterizou, desde o início, por apelar à necessidade de definição de uma política sócio educativa global coerente, de protecção à maternidade e à infância.

Depois de 74, surgiram diversas instituições através de iniciativas populares, tornando ainda maior a diversidade da rede institucional ao coexistirem instituições privadas com fins lucrativos e as dependentes da assistência social. Com o primeiro governo constitucional em 1976, foram retomados os trabalhos no que respeitava à organização do sistema educativo. A criação, no ano seguinte, do sistema público de educação pré-escolar com a Lei nº 5/77, de 10 de Fevereiro, marcou o ano de 1978 pelo início de funções dos primeiros jardins-de-infância oficiais do Ministério da Educação, destinados apenas às crianças a partir dos 3 anos e pela existência em simultâneo da rede da segurança social que recebia crianças com menos de 3 anos. Enquanto a primeira, se centrava na sua função educativa, a segunda dava ênfase à sua função social, assegurando a guarda das crianças enquanto os pais trabalhavam. A rede pública de jardins-de-infância tinha e continua a ter como objectivo garantir a acessibilidade e a gratuitidade deste nível de ensino a todas as crianças desta faixa etária.

O período pós 25 de Abril distinguiu-se pela evolução social, pela liberdade de expressão e de organização. E pela aposta na educação pré-escolar, com a criação dos jardins-de-infância da rede pública em zonas sócio económicas mais desfavorecidas, que, citando Cardona (1997, p. 83), *"(…) implicou para a maioria dos educadores o terem que começar a trabalhar pela primeira vez em pequenas aldeias, em realidades muito diferentes daquelas a que estavam habituados"*. Verificou-se também, uma nova forma de conceber a

educação de infância, ou seja, a educação além de atender às características psicológicas das crianças deveria valorizar, igualmente, as suas características sociológicas. Os educadores, pelo facto de estarem a trabalhar em lugares desconhecidos, reconheceram a necessidade de integrar nos seus projectos de trabalho as características da localidade em que as crianças viviam. Foram publicados em 1979, os estatutos dos jardins-de-infância, que enfatizavam a especificidade desta educação e defendiam a sua autonomia relativamente à escola.

Já em 1986, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, que deu enfoque à educação pré-escolar, tendo-se iniciado a reforma do sistema educativo pelo Ministro Roberto Carneiro. Os serviços do Ministério da Educação foram descentralizados, originando a criação das Direcções Regionais de Educação. Durante os anos 90, começaram a ser definidas as orientações curriculares para a educação pré-escolar, que ficaram esquecidas aquando da reforma e que revelaram um passo importante. Em 1996, com a aprovação da Lei-quadro da educação pré-escolar que demarcou a coexistência da rede pública e da rede privada, com papéis complementares, mas distintos, consagrou-se, citando Ministério da Educação (1997, p.15), que:

> *(…) a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.*

A tutela pedagógica destas duas redes foi atribuída ao Ministério da Educação. Finalmente em 1997, foram aprovadas as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar, que reúnem um conjunto de princípios que devem servir de apoio aos educadores nas suas práticas pedagógicas. Este documento é uma referência para todos os educadores da rede nacional de educação pré-escolar.

Se fizermos uma análise ao número de jardins-de-infância oficiais no nosso País, e retrocedermos até 1978/79, altura em que foram criados os

primeiros lugares da rede pública, e à década de 80, verificamos uma diferença notória nos valores que compõem esta rede, conforme quadro 1.

Quadro 1

Evolução da rede oficial de jardins-de-infância entre 1978/79 e 1995/96

Anos lectivos / Nº. de Estabelecimentos	**1978/79**	**1981/82**	**1986/86**	**1995/96**
Total	142	1548	2850	3383

Fonte: Adaptação de Carvalho (1996, p. 48)

Se considerarmos o período entre 1996/97 e 2002/03, continuamos a registar um crescimento no número de estabelecimentos da educação pré-escolar, notando--se comparativamente uma diminuição a nível dos estabelecimentos do 1º Ciclo do ensino básico, como é possível verificar pelo quadro 2.

Quadro 2

Evolução do número de estabelecimentos de ensino público, segundo o ensino ministrado (1996-07 a 2002-03)

Ensino / Ano Lectivo	**Educação Pré-escolar**	**Ensino básico 1º Ciclo**
2002-03	4253	8082
2001-02	4230	8405
2000-01	4144	8710
1999-00	4092	8660
1998-99	3865	8677
1997-98	3678	8798
1996-97	3475	8882

Fonte: Instituto Nacional de Estatística 2003

Deparamo-nos, actualmente, com o risco de fecharem salas dos jardins--de-infância da rede pública nas aldeias, originado pela migração para as sedes de Concelho e cidades e pela diminuição da taxa de natalidade no interior do país. Há a necessidade de criar mais jardins-de-infância em meios urbanos, uma vez que a frequência da educação pré-escolar se configura, apoiando o pensamento de Formosinho (1999, p. 39-40), como:

(…) um instrumento de igualdade de oportunidades educacionais, porque na chegada das crianças ao ensino primário todas as professoras e professores verificam claramente que é muito diferente o comportamento das crianças que já iniciaram a vivência numa organização educativa como é o jardim de infância, daquelas que ainda não tiveram essa iniciação e a vão fazer ali no ensino primário.

Só assim é possível garantir a acessibilidade e a gratuidade deste nível de ensino a todas as crianças.

Após uma análise sócio-histórica e política do desenvolvimento gradual da educação de infância, passaremos a um breve historial sobre a evolução da administração e gestão escolar em Portugal.

2.2. Breve historial sobre a evolução da Administração e Gestão Escolar em Portugal

A apresentação da evolução da administração e gestão das escolas revelou-se pertinente, para observarmos as diversas mudanças que os estabelecimentos de ensino do pré-escolar foram sofrendo ao longo do tempo a nível administrativo e gestionário, dentro do panorama geral do sistema educativo.

Mas, antes de passarmos a essa breve descrição, esclarecemos que o percurso da administração e gestão escolar só foi tido em consideração a partir dos anos 70, pelo facto do Ministério da Educação só ter criado o sistema público de educação pré-escolar em 1977.

Até esta data, abrangendo apenas o período que correspondeu ao Estado Novo, a organização pedagógica e administrativa da «escola», era assegurada por um reitor, delegado ministerialmente e que poderia ser substituído a qualquer momento.

2.2.1. O período dos anos 70

Os anos 70 perspectivaram-se como uma época em que as discussões sociais se concentravam em pensamentos de democracia e participação e em que a política educativa se orientava pelo modelo da regularização democrática. Esta situação revelou que a política procurava volver a uma centralização concentrada.

Nessa altura, a «democratização» do ensino granjeava apenas uma política de alargamento da escolaridade obrigatória e uma propagação quantitativa de estabelecimentos de ensino, pelo motivo de o regime político não permitir expressões de participação por parte de professores e estudantes no processo educativo, situação que se alterou após a revolução de 25 de Abril de 1974.

A posterior «tomada de poder» pelas assembleias de estudantes e professores, articulada com o afastamento dos reitores, directores e professores coniventes com o regime fascista de Salazar e Caetano, levou ao aparecimento de movimentos autogestionários escolares e à intervenção da administração para dar cobertura lícita a essas iniciativas. Este acto, que lhes retirou as competências dos anteriores órgãos de gestão, estabeleceu a possibilidade de escolha de um dos seus docentes para presidente, para o desempenho de funções de representação e controlo do cumprimento das deliberações colectivas (Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de Maio).

Contudo, a saída desta legislação, além de expressar um posicionamento do poder central sobre as escolas revelou, também, a necessidade de regulamentação de um processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino. A 21 de Dezembro, desse mesmo ano, assistimos finalmente à regulamentação dos órgãos de gestão (Decreto-Lei nº 735-A/74), com a criação de uma outra configuração organizacional, composta por Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo, assim como à regulamentação dos processos de eleição desses órgãos e à sua constituição.

Foi a partir da publicação deste Decreto-Lei, que nos deparámos, a nível nacional, com um incremento significativo de escolas preparatórias e

secundárias, com Conselhos Directivos eleitos, conforme os procedimentos de uma democracia representativa. A posterior promulgação da Constituição da República Portuguesa e as eleições legislativas tornaram ainda mais lúcidos estes processos.

A «normalização» da educação foi um primado para o I Governo Constitucional, pela regulamentação da gestão das escolas, através do Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro. Este Decreto-Lei, que assenta num modelo de gestão democrática, estabeleceu uma divisão de funções entre os três órgãos máximos da escola: o Conselho Directivo como órgão deliberativo e executivo (com responsabilidade pelo funcionamento e gestão corrente da escola), o Conselho Pedagógico como órgão de orientação pedagógica e o Conselho Administrativo como órgão de gestão financeira e orçamental.

Ainda dentro deste período temporal, por revisões e ajustes da legislação relativa à constituição e às competências do Conselho Pedagógico, assistimos à consagração do direito das associações de pais e encarregados de educação emitirem pareceres sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino nas reuniões periódicas com este órgão.

Quando estamos aqui a empregar o conceito «escola», estamo-nos a referir-nos apenas aos estabelecimentos com níveis de ensino acima do ensino primário, visto que os estabelecimentos do ensino primário, por serem lugares geralmente constituídos por menos de três professores, não eram reconhecidos organizacionalmente como «escolas», mas sim, como uma «comunidade de profissionais» (Formosinho, 2000). Por essa razão, não tinham um director, mas um encarregado de direcção e, para efeitos de gestão pedagógica, os professores juntavam-se a outras escolas mais próximas, por forma a constituírem um Conselho Escolar.

Por outro lado, deparámo-nos com a existência, a nível concelhio ou de zona escolar, de uma comissão constituída por um delegado escolar (eleito pelos professores em exercício de funções no concelho), por um coordenador da acção social e coordenadores pedagógicos, sendo da responsabilidade do primeiro, a coordenação e execução (ao nível da sua área geográfica) de todas as orientações estabelecidas pelo Ministério da Educação. A esta comissão concelhia atribuía-se o carácter administrativo e coordenação pedagógica das escolas do ensino primário.

A nível distrital, tínhamos o director escolar que funcionava como um elo básico de ligação entre as estruturas concelhias e os serviços centrais; os seus adjuntos que tinham uma função de acompanhamento e coordenação.

Em 1977, o despacho nº 137/77, de 20 de Outubro, determinou que as Delegações Escolares se passassem a designar Delegações de Zona Escolar e os delegados escolares, passassem a ser designados pela Direcção Geral de Pessoal e Administração, com funções particularmente administrativas. A partir deste ano, tomou-se consciência que as Delegações Escolares representavam, a nível concelhio, o último elo da cadeia hierárquica.

Tal como acontecia com as escolas do ensino primário, também os estabelecimentos da educação pré-escolar, quando foram criados em 1978, se mostravam como lugares de pouca dimensão física e humana. Por esse motivo, ao apresentarem-se como lugares unitários, eram regidos administrativa e pedagogicamente de forma idêntica às «escolas» primárias. No caso particular da educação pré-escolar, a Divisão de Educação Pré-escolar (DEPE) do Ministério da Educação, encontrava-se responsável, a nível dos serviços centrais, pelo acompanhamento e apoio dos educadores de infância.

Perante situações de grande isolamento, também os profissionais em educação de infância passaram a reunir-se em grupos de trabalho dentro da mesma zona geográfica para debaterem questões relacionadas com o desenvolvimento de projectos educativos. Esta organização, que não chegou a ser formalizada, foi autorizada e fomentada pelo DEPE, passando os educadores a reunirem-se numa grande maioria dos distritos do País, regra geral, um dia por mês.

2.2.2. O período dos anos 80

Em 1981, com a saída do Decreto-Lei nº 211/81, de 13 de Julho, ficou determinado que as Direcções Escolares iriam tomar o lugar das Direcções do Distrito Escolar e que delas pendiam as Delegações Escolares. O director escolar seria indicado por despacho ministerial, enquanto o delegado escolar seria indicado por despacho do Director Geral de Pessoal.

A não participação dos docentes dos dois primeiros níveis de ensino, na eleição dos seus órgãos directivos, deveu-se talvez, como já foi referido, à questão institucional e organizacional da rede escolar formada pelos estabelecimentos destes níveis de ensino, visto que se apresentava composta por unidades dispersas e de dimensão reduzida.

Entretanto, enquanto se tornava exequível a elaboração de uma Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o Ministério da Educação deu início a um processo de reestruturação orgânica do seu funcionamento e a uma desconcentração dos seus serviços, com a criação das Direcções Regionais de Educação. Neste sentido, a estrutura do Ministério da Educação passou a compreender os serviços centrais, os serviços regionais e os estabelecimentos de ensino.

As discussões contínuas em torno de ideias de democratização, participação, centralização e descentralização, democraticidade da direcção dos estabelecimentos e da profissionalidade da sua gestão, tornaram-se contributivas para a regulamentação das bases do sistema educativo português.

O aparecimento da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) em 1986, decretou entre muitos outros aspectos, com base nos atributos anteriormente descritos, os princípios a que deve atender a administração e gestão a nível central, regional autónomo, regional, local e de estabelecimento, as formas de descentralização e de desconcentração dos serviços, e a criação de departamentos regionais de educação. A partir desta legislação, passou a ser da responsabilidade dos governos a reorganização do sistema educativo.

A reestruturação sobre a administração das escolas, pelo facto de abarcar uma clara distinção entre o conceito de «direcção» que se pretendia democrática, e o conceito de «gestão» que deveria ser profissional, suscitaram uma oferta grande de formação na área da administração educacional, com a criação de cursos de estudos superiores especializados e de cursos de mestrado.

De uma forma geral, podemos enunciar que a década dos anos 80 ficou marcada por uma retórica descentralizadora e por práticas de centralismo desconcentrado.

2.2.3. O período dos anos 90

Em finais dos anos 80, o reconhecimento da fragilidade de uma gestão centralizada fez com que a administração educativa começasse a delinear um claro propósito de abandonar a prática de tomada de decisões a nível central, para aplicação idêntica em todo o País e passasse a impulsionar os estabelecimentos a tomar resoluções estratégicas condizentes com as «causas» nacionais.

Este impulso, que consagrou o regime jurídico de autonomia das escolas, através do Decreto-Lei nº 43/89, não contemplou nem o ensino pré-escolar, nem o ensino primário. Já o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, aspirou, de forma mais renovadora, a estender o ordenamento do novo modelo de direcção, administração, e gestão das escolas a todos os estabelecimentos dos vários níveis de educação e ensino. Todavia, a sua aplicação em regime experimental abarcou apenas algumas escolas, incluindo um número pouco significante de jardins-de-infância e escolas do 1º Ciclo do ensino básico.

Através do Despacho nº 128/96, de 17 de Junho, o Ministério da Educação cessou os mandatos dos delegados e subdelegados escolares. Como estávamos num processo de transição, enquanto não ocorreram todas as formações de agrupamentos, estes continuaram a exercer as suas funções durante alguns anos.

Em 1997, o despacho normativo nº. 27/97, de 2 de Junho, veio estimular a formação de agrupamentos de estabelecimentos do ensino primário e do ensino pré-escolar da mesma área geográfica, com vista à construção do conceito «escola» (que já era inerente aos outros níveis de ensino), como uma organização de tamanho humano razoável, com órgãos próprios de gestão e administração, capazes de tomarem decisões e assumirem a autonomia.

A criação de agrupamentos com estes estabelecimentos de educação, tornou pertinente a nível organizacional, a integração destes níveis de ensino num «programa de reforço da autonomia das escolas» (Formosinho, 2000). Por este motivo, quando surgiu em 1998, o Decreto-Lei nº 115-A, de 4 de Maio, este passou a definir o regime de autonomia, administração e gestão dos

estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este Decreto-Lei veio mais tarde a ser alterado pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril. A vantagem deste diploma é que passou a integrar a educação pré-escolar e o 1º Ciclo do ensino básico no mesmo regime de gestão que os outros níveis de ensino.

Nesta legislação, encontramos decretados os princípios orientadores de uma nova administração e gestão de escolas. A mudança para o sistema de órgãos previsto neste regime ficou assegurada pelos membros dos antigos Conselhos Directivos ou por uma comissão executiva instaladora.

Assim, encontramos como órgãos de administração e gestão dos agrupamentos de escolas: a Assembleia, o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

A Assembleia representa o órgão responsável pelas linhas orientadoras das actividades da escola. É composta pelo presidente do conselho executivo (sem direito a voto), por representantes do corpo docente de todos os níveis de ensino, representantes dos pais e encarregados de educação e do pessoal não docente.

O Conselho Executivo representa o órgão de administração e gestão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira. Este órgão é composto por um presidente e dois vice-presidentes, sendo eleito por assembleia eleitoral. Nos agrupamentos onde funcione a educação pré-escolar ou o 1º Ciclo, conjuntamente com outros níveis de ensino, um dos membros do Conselho Executivo deve ser educador de infância ou professor do 1º Ciclo. Os candidatos a estes órgãos deverão ser qualificados para o exercício de funções de administração e gestão escolar.

O Conselho Pedagógico representa o órgão de coordenação e orientação educativa do agrupamento, designadamente nos domínios pedagógico-didáctico. É constituído por representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, do pessoal não docente e pelo presidente do conselho executivo.

O Conselho Administrativo representa o órgão deliberativo em matéria administrativa – financeira no agrupamento. É formado pelo presidente do

conselho executivo, pelo chefe dos serviços de administração escolar e por um dos vice-presidentes do conselho executivo.

Nesta altura, e apesar de ainda subsistirem alguns estabelecimentos sem estarem agrupados, apresentavam-se dois tipos de agrupamentos: os agrupamentos horizontais (envolvem apenas estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º Ciclo do ensino básico) e os agrupamentos verticais (abarcam estabelecimentos dos três ciclos de ensino básico, com ou sem pré-escolar).

2.2.4. Actual período vigente

De acordo com o Despacho nº. 13313/2003, de 3 de Julho, tornou-se essencial a finalização do processo de agrupamento das escolas do 1º Ciclo e jardins-de-infância que ainda não estivessem agregadas, de modo a constituírem unidades de gestão autónomas, com projectos pedagógico comuns, como estava previsto no Decreto-Lei nº 115-A/98.

Por esta razão, durante o ano lectivo de 2003/04, estipulou-se o encerramento desse processo de reordenamento da rede escolar. Neste decurso privilegiou-se a formação de agrupamentos verticais sobre os horizontais, excepto em casos autorizados pelas Direcções Regionais de Educação, para favorecer um caminho sequencial e estruturado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, numa dada área geográfica.

De uma forma geral, podemos dizer que este sistema de agrupamento de escolas estava completamente aliado à extinção das delegações escolares.

Em 2005, a legislação referente à Lei de Bases do Sistema Educativo comportou algumas alterações com a Lei nº 49/2005, que não foram significativas para a educação pré-escolar.

Depois de uma sucinta descrição sobre as alterações que a administração e gestão dos estabelecimentos de educação comportaram ao longo de quase quatro décadas, sucederemos a um breve historial da profissionalização docente e do que representa ser educador de infância.

2.3. A Profissão de Educador de Infância

Profissão que tem vindo a sofrer uma diversificação de tarefas e um acréscimo de exigência, fruto da evolução tecnológica e pedagógica.
Profissão que tem vindo a ser desvalorizada em termos de imagem e prestígio ao longo do último século, devido à mudança de valores na nossa sociedade.
Profissão que cada vez mais escapa ao controlo dos docentes, ficando estes com as responsabilidades, mas sem o poder de decisão.
Profissão que, tal como outras profissões de ajuda, provoca cada vez mais stress e burnout nos seus agentes.
Profissão que se sente de modo diferente ao longo da vida.
Profissão que merece ser mais bem conhecida (…).

(Vieira & Relvas, 2003, p. 54)

2.3.1. Conceito de profissão docente

A afirmação da docência como profissão ou seja o processo de profissionalização da actividade docente foi uma etapa demorada e gradual.

Quando falamos de profissão, estamos a referir-nos, citando Fernandes (1995, p. 9) a:

(…) uma actividade cujo exercício assenta na celebração continuada de contratos, de prestação de serviços remunerados, mediante os quais uma das partes contratantes reconhece à outra a capacidade técnica necessária ao desempenho das tarefas inerentes ao contrato.

Mas, mais especificamente, atendendo à definição do conceito de profissão de Nóvoa citada em Teodoro (1994, p. 27) que a aponta como o:

Conjunto dos interesses que dizem respeito a uma actividade institucionalizada, em que o indivíduo obtém os seus meios de subsistência, actividade que exige um corpo de saberes e de saberes-

fazer e a adesão a condutas e comportamentos, nomeadamente de ordem ética, definidos colectivamente e reconhecidos socialmente.

Assim, segundo esta perspectiva, uma definição de profissão docente deverá incorporar a ideia da importância do saber e da ética ou deontologia. Ou seja, um educador/professor deverá ser um individuo detentor de um conjunto de saberes e de saberes-fazer específico e autónomo relativamente aos outros domínios do conhecimento, na área da educação ou do ensino e que, no exercício da sua actividade, recorre a normas e comportamentos deontológicos.

Mas, para o reconhecimento da docência como profissão, foi necessário, citando Nóvoa, em Loureiro (2001, p. 40), o desenrolar de quatro fases, com sequencial flexível:

1) o exercício a tempo inteiro (ou, pelo menos, como ocupação principal) da actividade docente, constituindo o ensino o modo de vida de um grupo profissional cada vez mais especializado – os professores;
2) a criação, pelas autoridades públicas ou estatais, de um suporte legal para o exercício da actividade, sob a forma de diploma ou licença adequada;
3) a criação de instituições especificas para a formação especializada e longa dos professores, que permita adquirir um corpo de saberes e de saberes-fazer próprios da profissão (…);
4) a constituição de associações profissionais representativa do grupo profissional, normalmente de características sindicais, que desempenham um papel fulcral no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socioprofissional dos professores.

Desta forma, se recuarmos no tempo e assinalarmos estas fases, constatamos que a afirmação da profissionalização do grupo docente dos educadores de infância foi posterior ao dos professores do ensino «primário». Esse longo processo, foi o reflexo das várias políticas educativas sentidas no sistema educativo português, tendo sofrido retrocessos significativos, nomeadamente com o Estado Novo, e um impulso significativo após a

consolidação do regime democrático. Assumiu particular relevo com a aprovação dos Estatutos da Carreira Docente, cingido primeiro aos docentes universitários (1979-80), depois aos docentes do ensino politécnico (1981) e finalmente aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário (1989-90).

A educação pré-escolar representa o sector mais jovem da profissão docente, facto mencionado por Teodoro (1990), pelo motivo da rede pública só ter sido criada depois do 25 de Abril, tendo comemorado em 2005, 28 anos de existência. Acrescenta-se a isso, a particularidade do grupo profissional dos educadores de infância possuir uma elevada taxa de feminização, o que contribuiu, segundo Spodek & Sarcho (1998) e Craveiro (1998), para uma falta de benefícios, traduzida em baixos salários, más condições de trabalho e menor estatuto social. Ideia corroborada por Correia (2002, p. 20), ao referir que a associação a esta profissão de uma imagem maternal resultou numa *"desvalorização do estatuto e do reconhecimento da actividade como profissão"*.

Baseando-nos numa retrospectiva comparativa entre o grupo docente formado pelos educadores de infância e pelos professores do 1º Ciclo, constatamos, como é explícito no quadro 3, que:

a) A representatividade numérica dos educadores no nosso País é inferior a metade da apresentada pelos professores do 1º Ciclo;
b) Desde 1996 até 2003 o número de educadores de infância na rede pública quase que duplicou, enquanto o número de professores do 1º Ciclo na mesma rede se manteve aproximadamente igual, o que assinala um crescimento da profissão de educador de infância e uma expansão da rede de educação pré-escolar;
c) O número de educadores de infância em exercício na rede pública é idêntico ao do verificado na rede privada, enquanto que os professores do 1º Ciclo se encontram maioritáriamente em exercício na rede pública;

Quadro 3

Evolução do número de docentes, segundo o nível de ensino e a natureza institucional dos estabelecimentos a nível nacional (1996-97 a 2002-03)

Docentes Ano Lectivo	**Educadores de infância (a)**		**Professores do 1º Ciclo do ensino básico**	
	Total	Público	Total	Público
2002-03	14350	7673	35603	33111
2001-02	14308	7695	36210	33619
2000-01	14055	7438	35949	33471
1999-00	14152	7521	36625	34003
1998-99	13054	6620	35182	32687
1997-98	12172	6032	34239	31886
1996-97	6691	4919	35283	32911

(a) Educadores da rede do Ministério da Educação e da rede da Segurança Social e do Trabalho.

Fonte: Instituto Nacional de Estatística 2003

A profissão docente, e particularmente a do educador de infância, descreve-se, citando Teodoro (1990, p. 24), "*(…) como uma actividade sujeita a uma grande instabilidade profissional, sobretudo para os seus membros mais jovens, e a um desgaste físico e psíquico permanente, resultante de deficientes condições de trabalho"*, uma vez que na rede pública do Ministério da Educação se vive em instalações adaptadas, sem tipologia e equipamento de raiz, contribuindo para o agravamento desta situação, a grande mobilidade geográfica a que se encontram sujeitos os educadores no decorrer da sua carreira. Circunstâncias que se configuram como parte integrante das principais causas de desmotivação profissional.

Teodoro (1990, p. 37) refere que:

> *A insegurança e instabilidade de emprego, a precarização dos vínculos laborais, a deslocação compulsiva de milhares de professores para longe das suas áreas de residência, sem apoios de qualquer ordem, o isolamento, as deficientes condições de trabalho (...) são factores de repulsa pela profissão docente, responsáveis pela degradação da imagem, do estatuto profissional do professor e da própria qualidade do ensino.*

Esta situação devia ser invertida através de novas políticas educativas, como condição de valorização da profissão docente.

As teses neo-liberais apontavam que a precarização do vínculo laboral era uma situação de dinamização do mercado de emprego e de incremento da produtividade, mas a nível educativo, o docente precisa de equilíbrio emocional e de estabilidade.

Uma reforma educativa devia sempre ter como base dar estabilidade profissional e melhorar as condições de trabalho dos docentes. Ideia confirmada, pelo Ministro da Educação Roberto Carneiro (que exerceu entre 1987/1991), citado em Teodoro (1994, p. 51-52), quando no seu discurso referia que:

> *O problema dos professores é um problema nevrálgico e central da problemática educativa. Não vamos, de facto conseguir a reforma educativa, nem reabilitar o sistema, sem a empenhada motivação dos professores e sem a promoção qualitativa do serviço docente (...) vamos ter de criar condições materiais, profissionais, sociais e humanas mais dignas para a profissão docente.*

Mas os discursos proferidos pelos políticos revelaram-se incompatíveis com as práticas governamentais. A legislação saída em finais dos anos 80 decretava um novo sistema de colocações (Quadro Distrital de Vinculação) para os educadores da rede pública, cujo objectivo era possibilitar uma maior estabilidade destes profissionais, mas que revelou-se inviável, devido à dispersão da rede pelo país, em localidades muito isoladas.

Verificou-se o acentuar de um mal-estar geral em todos os grupos de docentes, e mais especificamente no grupo profissional dos educadores, derivado da grande mobilidade que se continua a observar nas colocações anuais destes profissionais na rede pública, associada à diversidade das condições de trabalho em virtude da heterogeneidade da rede. Provavelmente terá efeitos nas suas práticas educativas, acabando por levar a um desinvestimento na actividade docente.

2.3.2. Ser Educador de Infância

Ser educador de infância é assumir a responsabilidade profissional de educar/ensinar crianças até ao ingresso destas no ensino básico, em estabelecimentos vocacionados para este nível de ensino. É uma actividade profissional que requer a aquisição de competências no domínio da educação de infância (licenciatura) e cuja acção tem como quadro referencial as orientações curriculares definidas para este nível de ensino e que visam objectivamente, promover o desenvolvimento global da criança e a sua inserção numa sociedade democrática como ser «autónomo, livre, crítico e solidário».

Para que o desempenho desta profissão seja de «qualidade» é indispensável «gostar de crianças», entendê-las e gozar com elas a multiplicidade recreativa que lhe é inerente. É imprescindível, citando Pestana e Bogalho (coord., 2001, p. 61-62) ter:

> *(…) uma clara vocação pedagógica, bem como a capacidade de saber estar com muita atenção e disponibilidade para cada uma das crianças e, simultaneamente, para o grupo na sua totalidade. (…) é necessário que estes profissionais sejam capazes de compreender as particularidades de cada criança. Ter imaginação, sentido de humor e espírito alegre (…).*

Esta é deveras uma profissão compensadora e muito gratificante para quem a pratica, pelo seu papel social, ao influenciar a educação/formação de futuros cidadãos, mas é, simultaneamente, uma profissão desgastante, por causa da constante atenção que as crianças requerem e por exigir continuamente uma actualização de conhecimentos no âmbito dos métodos, das práticas pedagógicas e dos recursos didácticos.

O exercício da actividade docente, designadamente a da educação de infância, assenta em princípios éticos e deontológicos. Estes profissionais deverão desempenhar a sua actividade tendo em atenção uma conduta

profissional ética, que afiança a natureza dos seus serviços e que assevera a confiança neles depositada por parte dos seus *«concidadãos»* ao exercerem as suas funções com exactidão e integridade de carácter (Silva, 1997).

Conduta ética que deverá pautar-se por direitos e deveres assinalados no estatuto da carreira docente aprovado pelo Decreto-lei nº. 139-A/90 e com alterações introduzidas pelo Decreto-lei nº. 105/97 e pelo Decreto-lei nº.1/98.

Ser educador de infância patenteia-se, também, por ser sinónimo de uma actividade especializada, ao *"dominar o saber, o saber fazer e o saber ser"*, (Silva, 1997, p. 178), ou seja, o educador é portador de um saber, que deverá transmitir de forma adequada e perceptível à criança por forma a que esta adquira competências significativas para o seu nível etário.

Os educadores de infância podem trabalhar para variadas entidades públicas e privadas, mas no presente estudo, o Ministério da Educação representa o organismo empregador, colocando estes profissionais em jardins de infância incorporados na rede nacional de educação pré-escolar, mediante a realização de concursos públicos nacionais e anuais. Rede constituída por estabelecimentos estatais e autárquicos de iniciativa do poder central, regional e local.

As condições dos jardins-de-infância devem obedecer a critérios estipulados por lei, designadamente ter, citando Pestana e Bogalho (coord., 2001, p. 63):

> *(…) um espaço próprio para a realização de actividades lectivas e lúdicas, apetrechado com mobiliário adequado às necessidades das crianças e diversos materiais, como utensílios didácticos, jogos, livros, brinquedos musicais, material para experiências. (…) um espaço exterior, onde deverão existir, por exemplo, estruturas fixas par subir, trepar, suspender e escorregar, bem como utensílios para a realização de actividades lúdicas ao ar livre pás, baldes, utensílios de jardinagem, etc..*

A opção destes profissionais em trabalhar na rede pública de jardins-de--infância vincula-se, essencialmente, na busca de melhores condições

económicas (remuneração) e sociais (horário), sendo a sua distribuição nacional mais acentuada em meios urbanos.

2.3.3. Formação, papel e estatuto

Ao falarmos de formação docente, teremos em atenção o conceito de formação apresentado por Ribeiro (1989, p. 7), e que se identifica:

> *(…) com o processo de desenvolvimento permanente do professor, acentuando a unidade desse processo na diversidade das fases que nele se podem distinguir: formação inicial – prévia ao exercício de funções – e a formação em serviço ou contínua – durante o tempo de exercício na escola e ao longo da carreira docente. A formação inicial e a formação em serviço (ou contínua) não são mais do que dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais.*

Mas também, um conceito mais aprofundado, segundo a perspectiva de Garcia (1999, p. 26) quando refere que:

> *A Formação de Professores é a área de conhecimentos, de investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.*

Assim, e se recuarmos no tempo, verificamos que a primeira legislação que regulamentava a formação das professoras das escolas infantis remonta a

1911 e decretava que esta dever-se-ia realizar nas escolas normais, onde eram também formadas as professoras do ensino primário. Após um curso geral de quatro anos, deveria seguir-se uma formação mais específica para o ensino em escolas infantis. Só se podiam inscrever neste curso raparigas com idades entre os 15 e os 25 anos e que tivessem o curso do ensino primário superior (seis anos de escolaridade).

Esta legislação republicana valorizava bastante a qualidade da formação dos professores, condição "sine qua non" para um bom funcionamento das escolas. Considerava-se importante, citando Cardona (1997, p.39): *"(…) habilitar – educar – as professoras e não lhes tornar efectiva a nomeação sem que hajam durante dois anos, depois de admitidas ao serviço nas escolas infantis, dado evidentes provas da sua capacidade e aptidões".* Mas, perante a inexistência de professores com esta formação específica, colocou-se a hipótese de colocar professoras do ensino primário a exercer funções nas escolas infantis. Em 1914, foi estipulado, entre outras decisões, que os cursos de formação deveriam ter menos um ano de duração e que era necessário a realização de estágios nos últimos anos do curso.

Durante os primeiros anos do domínio do Estado Novo, assistimos à extinção das escolas infantis oficiais e a um direccionamento destas professoras para o quadro das professoras do ensino primário, bem como ao aparecimento de uma formação denominada "assistentes de serviço social" para trabalhar nas instituições de educação de infância.

Assim, perante a ausência de cursos de formação específica para a educação de infância, em 1943, a associação João de Deus, diante da necessidade de formar educadoras para os seus jardins-escolas, viu-se na obrigação de criar um curso de formação intitulado "curso de didáctica pré-primária pelo método João de Deus", segundo as linhas pedagógicas defendidas pelo seu método de trabalho. Nos anos 50, mediante o crescimento de instituições privadas de educação de infância, surgiram mais escolas de formação privada para as educadoras de infância, como a Escola de educadores de infância de Lisboa e que actualmente se designa por Escola Superior de Educação Maria Ulrich e o Instituto da Educação Infantil que encerrou depois do 25 de Abril, tendo uma concepção educativa centrada na resposta às características específicas da criança. No entanto, o número de

educadoras formadas tornou-se escasso, coexistindo muitas instituições com pessoal sem formação específica para a docência.

Nos anos 70, foi elaborado, pelo Ministério da Educação, um relatório referente à implementação e organização de cursos de formação públicos para educadores, onde se propunha, referenciando Cardona (1997, p. 67):

> *(…) que os cursos funcionem nas escolas do magistério, responsáveis pela formação dos professores do ensino primário, mas de forma diferenciada, podendo existir algumas disciplinas comuns. (…) duração de três anos, devendo o de educadores de infância proporcionar habilitações suficientes para o exercício da docência no primeiro ano da escola primária*.

As escolas de formação privadas deveriam também passar a reger-se por estas linhas orientadoras.

Após a revolução de 74, muitos foram os cursos de formação privados que fecharam. Apenas em 1979, foram editados os estatutos das escolas públicas de formação para educadores de infância, que lhes conferiam autonomia relativamente às escolas do magistério primário, sendo intituladas "Escolas Normais de Educadores de Infância", durando o curso três anos.

O ano de 1981 ficou marcado pela constituição da primeira associação representativa dos profissionais deste nível de ensino, denominada "associação de profissionais de educação de infância", que tem como objectivos sucintos: promover a educação de infância, defender os interesses dos educadores de infância no âmbito da sua actividade e promover a sua formação contínua.

Somente em 1986, foi regulamentada a formação dos educadores de infância com a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, de 14 de Outubro (mais tarde alterada pela Lei nº 115/97, de 19 de Setembro). Registou-se o início dos cursos de formação inicial para a educação de infância nas Escolas Superiores de Educação, incorporadas no Ensino Superior Politécnico, tendo constituído um passo importante na formação dos educadores, por passarem a pertencer ao ensino superior, pois até aqui eram considerados

cursos médios. Passaram a ser-lhes atribuídos o grau académico de bacharelato.

Devido a cortes orçamentais, que se verificaram em anos anteriores e que impuseram uma travagem no aumento da rede pública de jardins de infância, mas também perante a continuação da formação de educadores, reduzido comparativamente aos docentes do 1º Ciclo, começaram a revelar-se situações de desemprego para estes profissionais.

Apenas em 1990, foi publicado o Estatuto da Carreira Docente dos educadores e professores do ensino básico e secundário (que constituiu desde 1973 um centro reivindicativo dos docentes), representando este um espaço particular de notabilização dos docentes da função pública, por legislar os direitos e os deveres destes profissionais. Nele ficou determinado que a progressão na carreira se deveria realizar tendo em consideração não só o tempo de serviço, mas também a realização de acções de formação contínua. A aposta numa formação contínua, nomeadamente dos educadores, reflectiu a importância da actualização, do aperfeiçoamento e do apoio à actividade profissional deste grupo docente. No ano de 1992, foi legislado o regime jurídico da formação contínua pelo Decreto-lei nº 249/92.

Durante esta década de noventa, direccionados para este nível de ensino e para o primeiro ciclo, desenvolveram-se cursos de formação contínua e especializada, denominados Cursos de Estudos Superiores Especializados. Em 1999, perante a exigência académica do grau de licenciatura, foram criados cursos de complemento à formação inicial e de qualificação para outras funções educativas, aos quais se denotou uma forte aderência por parte destes profissionais.

No ano de 2001, foi definido o perfil geral de competência profissional do educador, pelo Decreto-lei nº 240/2001, com a finalidade de constituir um quadro de orientação para organização dos cursos de formação inicial para a docência.

Recentemente, o Despacho nº 16794/2005 veio determinar as normas para frequência e acesso à formação continua, fixando que 50% das acções de formação dever-se-ão realizar no âmbito do domínio cientifico didáctico do grupo docente. Encontra-se estipulado que estas deverão ser asseguradas por

centros de formação nucleares ou resultantes de associações de escolas e financiadas pelo Fundo Social Europeu.

Sintetizando, a profissão de educador de infância é uma profissão que exige uma formação específica, baseada num elevado grau de conhecimentos e numa competência especializada, que deverá ser obtida no quadro de uma formação profissional de alto nível científico e depois sustentada por formação contínua. Contudo, a constatação de diferentes níveis de formação inicial, aponta-nos um grupo docente de educadoras de infância com uma grande heterogeneidade profissional.

Após a percepção do longo caminho que a profissão em educação de infância percorreu e das condições essenciais que estes profissionais devem reunir para desempenhar esta actividade, apresentamos algumas teorias que no nosso entender melhor justificam a motivação ou desmotivação destes profissionais para o exercício desta actividade docente.

2.4. Modelos teóricos de Satisfação e Motivação profissional

A Satisfação é vista, por muitos autores, como a "chave" para uma boa organização. Ela condiciona e é condicionada pelo modo como cada indivíduo percepciona o seu local de trabalho e a sua profissão. Brunet (1992) defende esta ideia, quando diz que um indivíduo sente-se tanto mais satisfeito quanto mais integrado estiver no seu grupo de trabalho, onde as relações interpessoais sejam estimulantes e onde se possa realizar profissionalmente

A generalidade dos especialistas apresenta o conceito de satisfação profissional docente, como sendo e citando Alves (1997, p. 84): *"(...) um sentimento e forma de estar positivas dos professores perante a profissão, originados por factores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade face à mesma"*.

Mas quando esse sentimento e forma de estar dos docentes perante a profissão não se vislumbram, à mercê de diversos factores, aparecendo manifestações de sentido contrário, pode-se dizer segundo o mesmo autor, que estamos na «presença de insatisfação».

Watson et. al. (1991, p. 69), citados em Seco (2000, p. 84) definem a satisfação no trabalho docente como *"(…) o grau de satisfação ou de bem-estar que os professores sentem em relação ao seu trabalho e às circunstâncias que o envolvem"*.

Blase (1982), Chapman e Lowther (1982), Lester (1987), citados segundo o mesmo autor, apresentam noções de satisfação profissional que sobressaem pela sua coincidência, ao referirem-se a esta noção como sendo *"(...) um estado geral positivo e emocional associado a adequadas recompensas intrínsecas auferidas do trabalho com os alunos, ou associado aos diferentes papéis ocupacionais que os professores desempenham"* (p. 84).

Neste seguimento, é oportuno referir a diferença existente entre o conceito de satisfação e o de motivação.

Deci (1975) citado em Nunes (1984, p. 152) diz que: *"A motivação está relacionada com o comportamento que se assume em vista de determinados objectivos; a satisfação, por seu turno, é o resultado da recompensa obtida na consecução desses objectivos"*.

Nunes (1984, p. 147) entende por recompensa *"(…) tudo o que é capaz de satisfazer determinada necessidade"*. O conceito de necessidade citando Cabral (2003, p. 31) refere-se *"(…) às condições que são necessárias por qualquer ser vivo de modo que permita a sua sobrevivência com qualidade e bem-estar"*, e assume-se como condição necessária e objectiva para suster o modo de vida e bem-estar do indivíduo. No entanto, importa distingui-lo do conceito de valor, que segundo a mesma autora, diz respeito ao *"(…) que os indivíduos se empenham em conseguir ou manter, o que cada um considera como condutor e necessário ao bem-estar"* (p. 32), reconhecendo-se assim, como subjectivo, pelo facto de se diferenciarem de indivíduo para indivíduo.

Segundo Lévy-Leboyer (1994, p. 138) a motivação:

> *(…) não é nem uma qualidade individual, nem uma característica do trabalho: não existem indivíduos que estejam sempre motivados nem cargos igualmente motivadores para todos (…) resulta da relação que se estabelece entre cada indivíduo e o seu cargo específico.*

As diferentes conceptualizações de satisfação e motivação são reflexos da investigação no âmbito da satisfação profissional. Esta tem vindo a desenvolver teorias de natureza diversa mas, uma vez que se encontram relacionadas com as teorias da motivação do trabalho, podem ser sistematizadas em duas grandes categorias, que segundo Locke (1976) são:

- As teorias dos conteúdos, preocupadas em especificar as necessidades ou os valores que interessa alcançarem para que o indivíduo se sinta realizado profissionalmente. Inserem-se nesta categoria as teorias da hierarquia das necessidades de Maslow (1954), dos factores motivadores e higiénicos de Herzberg et al. (1959) e a teoria dos motivos de McClealland (1961);

- As teorias processuais, mais preocupadas com a forma como se exprime a motivação. Reconhecem que os indivíduos diferem não só em relação aquilo que os motiva como as suas motivações variam com o tempo e com as circunstâncias. Inserem-se nesta categoria, a teoria das expectativas de Vroom (1964), as teorias da discrepância, o modelo das características do trabalho (Hackman e Oldham, 1975) e a teoria da adaptação ao trabalho (Dawis e Lofquist, 1984).

No contexto das teorias dos conteúdos, centradas no indivíduo, serão traçadas algumas linhas gerais do modelo da hierarquia das necessidades de Maslow, da teoria dos factores motivadores e higiénicos de Herzberg e da teoria das necessidades aprendidas de McClellend.

No contexto das teorias dos processos será apresentada apenas a teoria das expectativas de Vroom.

2.3.1. Teorias dos conteúdos

2.4.1.1. Hierarquia das necessidades de Maslow

Maslow conjecturava que as pessoas têm necessidades e que as mesmas têm que ser satisfeitas. Então, partindo deste postulado, considerou que os indivíduos são motivados por cinco níveis de necessidades, formando estas, uma hierarquia:

1. necessidades fisiológicas (abrangem a necessidade de ar, água, alimentos, etc., para continuar a viver);
2. necessidades de segurança (envolvem a segurança e a preservação física e pessoal);
3. necessidades sociais (implicam o desejo de pertença e de aceitação no grupo);
4. necessidades de auto-estima (abrangem o sentido de realização e de valor pessoal, o reconhecimento, o prestigio e a atenção por parte dos outros);
5. necessidades de auto-actualização (englobam as necessidades de crescimento e de realização pessoal), (Seco, 2002).

Dentro destes cinco níveis, as duas primeiras necessidades foram denominadas por primárias ou necessidades de ordem inferior, uma vez que têm a ver com a preservação e conservação da espécie; as restantes são denominadas de secundárias ou necessidades de ordem superior, porque visam a identidade psicossocial. Esta separação em dois factores advém do facto de que as necessidades de ordem inferior são satisfeitas através de factores externos (baseados no reconhecimento social e no salário), enquanto as necessidades de ordem superior são satisfeitas internamente (no interior do próprio indivíduo).

Para Maslow as necessidades de ordem superior só se manifestariam depois de estarem satisfeitas as necessidades de ordem inferior. Segundo esta teoria quando uma necessidade é satisfeita, logo surge a próxima, situada acima na hierarquia, levando a que as necessidades satisfeitas deixem de ser estimuladoras do comportamento.

De acordo com esta teoria, podemos considerar que num contexto de bem-estar económico e de pleno emprego, as necessidades mais baixas desta hierarquia estão satisfeitas. Desta forma, os gestores deveriam ter a diligência de motivar os seus profissionais com incentivos equivalentes às suas necessidades mais elevadas.

No que concerne à profissão docente, Seco (2002, p. 18) considera que:

> *(…) as necessidades consideradas de ordem mais elevada são a participação na tomada de decisões, a diversidade de tarefas permitindo*

> *o uso de diferentes competências, a expressão da criatividade, a oportunidade para aprender e a autonomia profissional, enquanto as necessidades de ordem mais baixa são o melhor salário e outros benefícios, a segurança profissional e as boas relações com os seus pares.*

A realização de investigações no âmbito da profissão docente possibilitou a constatação, por parte dos pesquisadores, de que os professores se encontram de um modo geral satisfeitos a nível das necessidades mais baixas, mas notoriamente menos satisfeitos nos outros três níveis. Neste sentido, os órgãos de gestão das escolas deveriam acentuar a motivação dos docentes a nível do seu reconhecimento e da sua auto-actualização. Cabe também, a esses órgãos de gestão discernirem que a supressão dos factores que favorecem a insatisfação profissional é condição essencial, mas não suficiente, para aperfeiçoar o desempenho do docente, uma vez que os docentes são motivados com mais facilidade por actividades e incentivos que lhes possibilitem alcançar os níveis mais altos desta hierarquia.

Segundo Jesus (1996), citado em Seco (2002, p. 18):

> *(...) as medidas apresentadas pelos autores que têm analisado a motivação dos professores segundo a teoria de Maslow apontam no sentido da satisfação das necessidades mais elevadas, nomeadamente de reconhecimento e de desenvolvimento profissional, pois são aquelas em que os professores apresentam um maior grau de insatisfação profissional, inclusivamente num grau superior ao verificado noutras profissões.*

Apesar da pirâmide de Maslow evidenciar alguma coerência, Locke (1976) considerava que esta teoria apresentava certas limitações, por Maslow não demonstrar que a listagem proposta é constituída de facto por necessidades, pela confusão entre conceitos diferentes, como é o de valores e necessidades e por não apresentar um significado lógico para o conceito de auto-actualização.

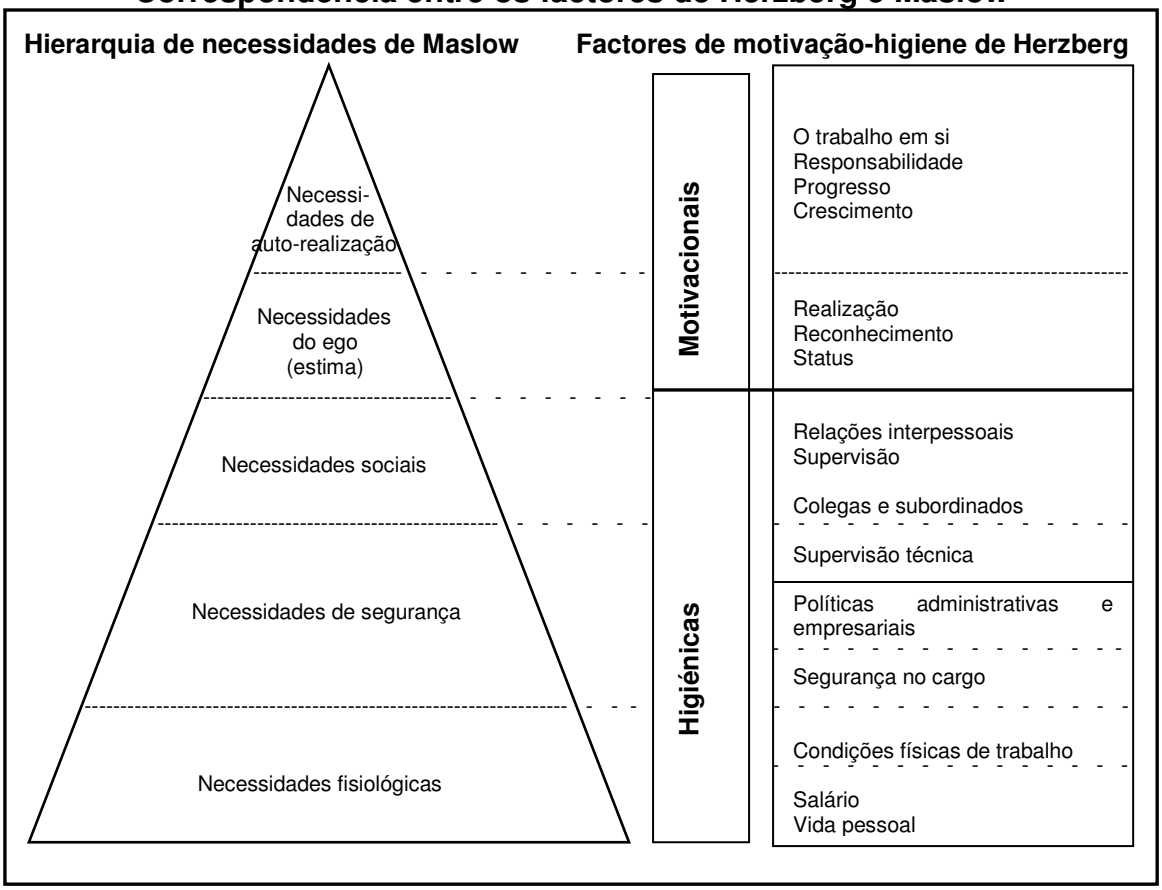
2.4.1.2. Teoria dos factores motivadores e higiénicos de Herzberg

Um segundo modelo teórico que tem servido de enquadramento à investigação, realizada à volta da satisfação profissional, é a teoria de Herzberg, que surgiu, conforme Jesus (1996), citado em Seco (2002, p. 20), pelo motivo de que *"Herzberg não considerava a teoria de Maslow adequada para o estudo da motivação em contextos profissionais"*, propondo a sua teoria dos dois factores para a compreensão deste fenómeno, daí a sua comparação com a teoria de Maslow.

Herzberg, Mausner e Snyderman (1959), para perceberem o que as pessoas procuravam na situação de trabalho, questionaram duas centenas de empregados em indústrias, pedindo-lhes para fazerem a descrição de uma situação de grande satisfação e outra de insatisfação no trabalho. E, a partir da análise desses dados, constataram a existência de cinco factores responsáveis pela satisfação dos trabalhadores: a realização, o reconhecimento, a responsabilidade, o trabalho em si e a possibilidade de progressão na carreira. Estes factores foram denominados por motivadores ou de conteúdo, por se encontrarem ligados aos aspectos intrínsecos do trabalho, e que equivalem às necessidades de estima e de auto-actualização de Maslow. Constataram, também, que a insatisfação no trabalho ocorria relacionada com factores extrínsecos, nomeadamente o salário, as relações interpessoais, as politicas e práticas administrativas da empresa, as condições materiais de trabalho, a supervisão, os benefícios e a segurança, tendo sido denominados por higiénicos ou de contexto, e que equivaliam às necessidades fisiológicas, de segurança e sociais da pirâmide de Maslow, conforme se deduz da figura I, apresentada seguidamente.

Figura I

Correspondência entre os factores de Herzberg e Maslow



Fonte: Fachada em Seco (2002, p. 21)

Herzberg estimava que os trabalhos enriquecidos com conteúdos mais estimulantes eram a chave para a auto-avaliação. Que o próprio trabalho e não o salário, a supervisão ou outros factores ambientais eram a chave para a satisfação (logo, para a motivação).

Este teórico alentou a gestão a pensar, cautelosamente, sobre o que motiva os empregados, ao sublinhar que a satisfação no trabalho não é o oposto da insatisfação no trabalho, mas antes, a ausência de satisfação, do mesmo modo que o contrário de insatisfação no trabalho não é a satisfação, mas a ausência de insatisfação. Assim, o contínuo satisfação-insatisfação encerra ao meio um ponto zero, onde subsiste, ao mesmo tempo, ausência de satisfação e ausência de insatisfação. Um empregado colocado neste ponto, ainda que não esteja satisfeito (com o salário e as condições de trabalho), também não se encontra motivado a trabalhar mais para eliminar a insatisfação.

As teorias de Maslow e Herzberg apresentam pontos de conciliação, por ambas estarem baseadas numa estrutura uniforme hierárquica das necessidades. Conjecturam que há sempre uma maneira de motivar as pessoas: pelo reconhecimento das hierarquias da necessidades ou através do enriquecimento do cargo.

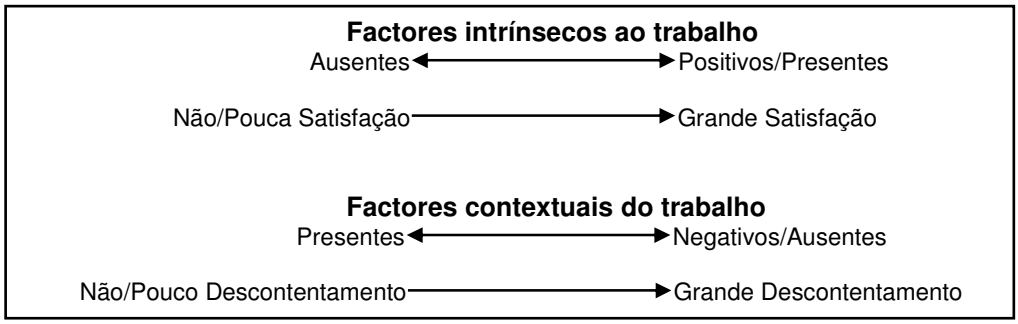
E apesar da Teoria de Herzberg representar um contributo valioso para a compreensão dos determinantes de (in)satisfação profissional, esta foi alvo de crítica pelos seus parceiros pela forma simplista como distingue as fontes de satisfação e de insatisfação dos indivíduos. Ou seja, os factores que ocasionam satisfação profissional são independentes e diferentes dos que geram insatisfação profissional.

Porém, até 1967, uma das principais limitações destes estudos realizados sobre a motivação era a de que estas duas teorias tinham sido desenvolvidas no domínio empresarial e industrial, devendo ser prudentes as suas aplicações à profissão docente. Esses receios foram descartados por Sergiovanni, primeiro investigador que validou a aplicabilidade da teoria dual de Herzberg no contexto de trabalho dos professores, ao corroborar resultados que se direccionavam também para o facto de sentimentos de satisfação docente serem causados por factores intrínsecos, ligados à docência e de sentimentos de descontentamento serem originados por factores extrínsecos, ligados às condições de trabalho.

Esta confirmação, fiabilizou a teoria de que a motivação profissional assentava em dois factores «separados e paralelos», como é ilustrado pela figura II.

Figura II

Teoria dual de satisfação profissional



Fonte: Santos (1996, p. 29)

No entanto, Sergiovanni e Carver, na década seguinte, concluíram que o descontentamento docente andava relacionado com as necessidades sociais e de segurança e que as manifestações de satisfação se associavam às necessidades de estima e auto-realização.

2.4.1.3. Teoria dos motivos de McClealland

McClealland adiantou que as pessoas se movem através de motivos socialmente adquiridos.

Segundo este teórico, são três as necessidades que expressam uma grande variabilidade entre as pessoas e o que as motiva para o desempenho: a necessidade de realização, a necessidade de poder e a necessidade de afiliação.

A primeira pode explicar-se como um desejo de ser excelente e de ser bem sucedido. Os indivíduos que se guiam por motivos de realização (os highachievers), distinguem-se por gostarem de situações em que se possam empenhar. Reivindicam sucesso e riscos calculados. Colocam metas desafiadoras a si próprios, procurando atingi-las. Consideram importante a actuação do desempenho.

Os indivíduos que têm necessidade de poder, são indivíduos que passam bastante tempo a pensar na forma como obter e exercer o poder e a autoridade. Este poder pode ser conseguido de várias formas: ou imaginando-se como tendo influência ou influenciando mesmo. Este autor faz a apreciação de que poder tem duas faces: uma negativa e que corresponde ao domínio/submissão, o desejo de controlo dos outros; uma positiva e que corresponde ao processo pelo qual o comportamento persuasivo e inspirado num líder pode invocar sentimentos de poder e capacidade dos seus subordinados.

Os indivíduos que se orientam por motivos de afiliação distinguem-se pela ponderação valorativa que fazem a respeito das suas relações pessoais. Pretendem dar-se bem com todos, estimam a companhia alheia; acham-se capazes de se colocarem em qualquer vertente dum conflito.

Esta teoria apresenta a vantagem, de através do diagnóstico feito aos subalternos, se conseguir o conhecimento e a compreensão das necessidades, a fim de se gerarem estímulos que conduzam à satisfação.

A inclusão desta abordagem nas teorias do conteúdo prende-se com o facto de ser considerada interessante e adequada à dinâmica da satisfação na actividade docente. O bem-estar dos docentes em situação de trabalho exige algumas das características dos highachievers, pelo facto de se tratar de uma actividade cada vez mais desafiante, exigente e com um apelo crescente à capacidade de tomada de decisões autónomas. As escolas necessitam de líderes que usufruam do poder partilhado, e não tão rígido e controlador como é referido por McClealland. Contudo, em Portugal, a actividade docente não pode, ainda, ser encarada como uma profissão na qual os indivíduos com uma elevada necessidade de realização encontrarão uma boa satisfação, pelo facto de ainda não se sentir, pelo menos de forma evidente, o feedback concreto sobre o trabalho realizado.

Sintetizando, estas três teorias são convergentes por pretenderem descobrir as necessidades e os valores que interessa alcançar de modo a que o indivíduo se sinta satisfeito profissionalmente.

2.4.2. Teorias dos processos

2.4.2.1. Teoria das expectativas

As teorias de Maslow, Herzberg e outros, não proporcionam, apesar do seu mérito, uma teoria completa da Motivação. Esta é deveras complicada, e vários são os motivos que contribuem para a sua complexidade.

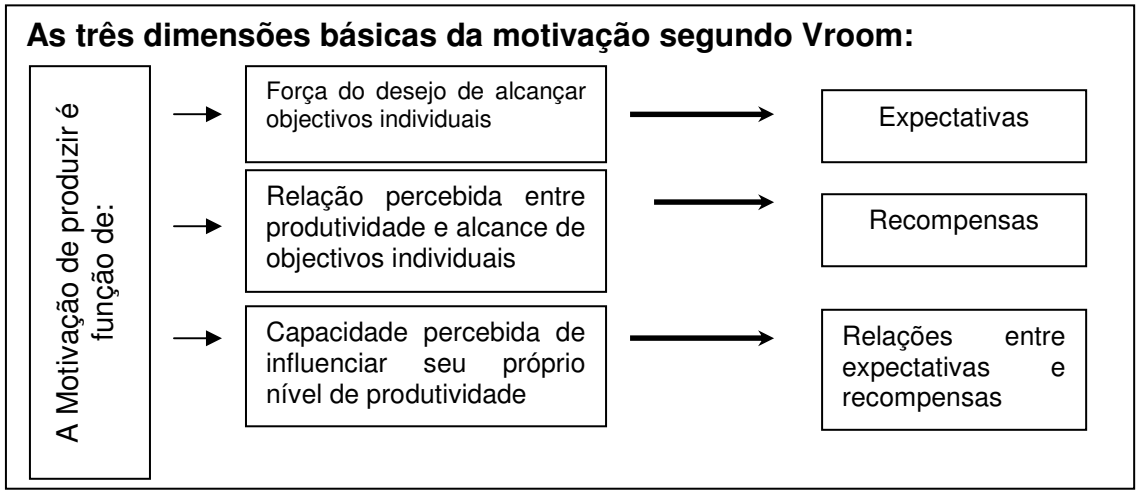
Um dos aspectos essenciais da motivação são as necessidades que cada um traz para a situação de trabalho e que são internas à personalidade de um indivíduo. Estas necessidades variam de pessoa para pessoa e mudam com o tempo, além de que diferentes pessoas reagem de maneiras variadas, consoante a situação com que se deparam.

A motivação individual provém dos objectivos particulares e da percepção da utilidade do desempenho, como um meio gradativo de alcançar aqueles objectivos.

Vroom (1964) é um dos autores mais representativo desta teoria. Este teórico considera que o nível de produtividade individual parece estar dependente de três forças básicas que actuam num indivíduo: os objectivos individuais; a relação percebida entre produtividade e alcance dos objectivos individuais; a percepção da sua capacidade para influenciar a própria produtividade, conforme figura III.

Figura III

As três dimensões básicas da motivação de Vroom



Fonte: Chiavenato, 1981, p. 93

A expectativa é utilizada perante a possibilidade subjectiva de que uma coisa pode levar a outra.

Esta teoria considera que a motivação é um processo que domina as escolhas racionais entre comportamentos. O indivíduo compreende as consequências de cada alternativa de acção, como um conjunto de prováveis resultados procedentes do seu comportamento.

Estes resultados, pretendidos pelos indivíduos, podem ser de primeiro nível (maior produtividade), como um modo de atingir resultados de nível-final (benefícios).

A percepção individual é, neste caso, central porque as expectativas relacionadas com a actividade profissional, tal como todos as outras, são ajustadas através da experiência pessoal.

Assim, admitindo que a actividade de qualquer empregado é prescrita pelas suas expectativas, a gestão pode propor medidas construtivas para criar expectativas favoráveis. Todos trabalharão mais e melhor, se admitirem que têm consideráveis probabilidades de sucesso. Os gestores devem saber "ouvir", para achar as recompensas que cada sujeito valoriza.

Este modelo teórico detém um enorme poder para ajudar a compreender e mesmo a controlar o comportamento humano.

Nesta sequência, apresentamos algumas das investigações mais relevantes sobre a temática da satisfação e que se basearam nas teorias da motivação para a sua compreensão.

2.5. Pesquisas empíricas sobre Satisfação profissional docente

A pesquisa dos estudos mais significativos realizados até ao presente momento sobre a problemática da satisfação profissional dos docentes, constituíu uma forma útil de alargar o conhecimento científico neste domínio, mas revelou, também, a acuidade que esta problemática tem suscitado no seio da comunidade investigacional. Ficou patente em quase todas as investigações a opção pela teoria dual de Herzberg para justificar os factores motivadores de satisfação/insatisfação profissional.

Por conseguinte, destacam-se a nível internacional, os estudos de Gordon (1982) e Fox (1986) e a nível nacional, os estudos de Alves (1991), Santos (1996), Seco (2000) e Cabral (2003).

Gorton (1982), numa investigação relacionada com esta problemática, adoptou uma posição ecléctica, ao reunir os dados de três teorias importantes para a explicação deste fenómeno da (in)satisfação:

1- Teoria de Maslow, mediante a qual a satisfação do sujeito é determinada pela realização de cinco níveis de necessidades,

hierarquizadas desde as necessidades fisiológicas (fome, sede, repouso...) até às necessidades psicológicas (auto-actualização, auto-realização).

2-Teoria de Herzberg, pela qual se afirma que dois conjuntos de factores determinam a satisfação de um indivíduo: factores internos (como a realização pessoal e o reconhecimento...) e factores externos (como o salário e as relações interpessoais...).

3- Teoria de Miskel que, no fundo, amplia a teoria de Herzberg ao incluir, em vez de dois, três tipos de variáveis na génese da satisfação: factores motivadores ("motivators" - factores intrínsecos de Herzberg), factores higiene ("hygienes" - programa político e administrativo, supervisão, condições de trabalho) e factores ambiente ("ambients" - salário, promoção, relações com superiores e estatuto. (Alves, 1997, p. 85)

Alves (1991), num estudo restrito realizado a professores do 3º Ciclo e do secundário do distrito de Bragança, sobre «satisfação/insatisfação docente», através da administração de um questionário, pesquisou vários factores de insatisfação, nomeadamente factores económicos, institucionais, pedagógicos, relacionais e sociais e manifestações desse sentimento. Constatou que os professores têm uma percepção pessoal de satisfação fundamentada em motivos intrínsecos (o gosto de ser professor), e uma percepção pessoal de insatisfação fundamentada em motivos extrínsecos (comparação com outras profissões). Reconheceu que os professores apesar de uma auto-percepção de insatisfação profissional bastante pronunciada, não apresentam manifestações de insatisfação de grande significado (no que respeita ao stress, à fadiga…), mas em relação ao processo de colocações.

Em relação aos motivos de insatisfação docente, estes apontam, primordialmente, para a conjugação das determinantes económica e social, merecendo também uma consideração especial a determinante institucional. Numa situação oposta, os professores auferem grande satisfação com base na determinante relacional.

Florbela Santos (1996), na sua pesquisa sobre «atitudes e crenças dos professores do ensino secundário» realizada na região de Lisboa, inferiu que os sentimentos de satisfação profissional são determinados por factores

intrínsecos, denominados por *"satisfiers"*, enquanto que os sentimentos de insatisfação se encontram ligados a factores contextuais ou externos à profissão e são denominados por "*dissatisfiers ou hygienes"*. Indicou, como resultados, que os docentes estavam «ligeiramente» satisfeitos e «consideravelmente» insatisfeitos com a sua profissão. Conta-se como factores verdadeiramente motivadores para a satisfação: a responsabilidade, a auto-realização e o trabalho em si, e por outro lado; como factores determinantes de insatisfação: o salário, as determinações políticas, o estatuto e as condições de trabalho.

Seco (2000), no seu estudo sobre a temática da «satisfação na actividade docente» direccionado a docentes do segundo e terceiro ciclos do ensino básico e do ensino secundário e empregando como instrumento de medida da satisfação profissional um questionário, apontou como resultados o caso da satisfação-insatisfação se situar num *«continuum único»*, estabelecido conjuntamente por factores intrínsecos (natureza interessante e desafiante da tarefa) e extrínsecos (salário, condições e materiais de trabalho, promoções) ao trabalho e não propriamente pelo modelo de Herzberg ou pela pirâmide de Maslow. Assume que o ensino, enquanto profissão, exige a prática de um conjunto de incentivos que melhore as dimensões extrínsecas, mas principalmente os aspectos intrínsecos para se percepcionar um bem-estar profissional. Os resultados indicaram, também, uma (re)organização dos programas de formação inicial e contínua de modo a corresponder às novas e crescentes exigências da actividade docente. A nível da formação inicial, com a integração no processo de selecção de testes de personalidade para restringir o acesso por parte de pessoas pouco equilibradas a esta profissão, com a substituição de modelos normativos (transmissão ao educador daquilo que deve fazer, deve pensar e deve evitar) por abordagens descritivas (educador deve desenvolver comportamentos consoante as condições que o rodeiam), com a adaptação dos conteúdos à prática real do ensino, nomeadamente a resolução de problemas que surgem no âmbito das práticas pedagógicas e a nível da formação contínua organizada, não só no âmbito dos conteúdos académicos, mas também no desenvolvimento de competências que permitam resolver situações problemáticas decorrente de um processo de auto-formação docente.

Cabral (2003), num estudo comparativo dos factores que são motivo de satisfação e insatisfação entre as educadoras que exerciam funções na rede pública do Ministério da Educação e as educadoras que exerciam funções em Instituições privadas de solidariedade social, e com base na análise de entrevistas e de um questionário aplicado a 41 educadoras, tirou como conclusões que as educadoras da rede pública consideram motivos de satisfação os factores intrínsecos como "Gostar de ser educadora", e consideram motivos de insatisfação os factores intrínsecos como a "não valorização" e o "não reconhecimento". As educadoras das IPSS consideraram os mesmos factores intrínsecos no que concerne aos motivos de satisfação, acrescentando quanto aos motivos de insatisfação, os factores extrínsecos, como os vencimentos e o horário do trabalho. Salienta-se, que apenas as educadoras das IPSS, referenciaram como factores de insatisfação "a relação com o órgão de gestão" e a "falta de autonomia".

2.6. Factores determinantes de Satisfação e Insatisfação profissional docente

Perante a análise de teorias da motivação e de investigações realizadas sob esta temática no campo da docência, procurámos analisar e identificar os factores que ocasionam a satisfação/insatisfação na profissão docente com base primordial na teoria dual de Herzberg, atendendo a que os factores motivadores podem ser de natureza intrínseca ou extrínseca ao profissional. Geralmente, os primeiros, ligados à realização e ao reconhecimento pessoal, tendem a originar satisfação, enquanto os segundos, relacionados com factores externos, como o salário e as relações interpessoais, tendem a desencadear insatisfação.

Assim, e com base neste referencial teórico, definiram-se um conjunto de factores determinantes de (in)satisfação de natureza intrínseca e extrínseca à profissão do educador de infância que serão discriminados seguidamente.

2.6.1. Factores de ordem intrínseca

Podemos afirmar, de acordo com Herzberg, que quando estes factores estão presentes têm uma influência positiva na satisfação do ser humano com a sua profissão. Denota-se alguma «universalidade» no valor conferido a estes factores como determinantes de satisfação profissional (Seco, 2002).

Vala e colaboradores (1983), num estudo efectuado no nosso país, repararam que os trabalhadores apresentavam uma predisposição para evidenciarem as motivações intrínsecas do trabalho. Rodrigues (1995), verificou no seu estudo, que o principal motivo de satisfação se vinculava com o conteúdo e natureza do próprio trabalho. O Relatório de Cruz (1989), salienta que, entre os vários factores que contribuem para a satisfação docente, os que mais influem são os de conteúdo ou intrínsecos à profissão. Alves (1991), considerou que os professores tinham uma percepção pessoal de satisfação firmada em motivos intrínsecos (o gosto de ser professor, a realização pessoal). Barros, Neto e Barros (1991), apontaram como motivos de satisfação docente razões de ordem escolar e pessoal (trabalho com os alunos, realização pessoal). Santos (1996), explicitou que os factores de natureza interna (responsabilidade, realização e o próprio trabalho) tinham contribuído para uma ligeira satisfação docente. Moreno (1998), verificou que os professores eram motivados positivamente por factores intrínsecos (ao nível do desafio, da diversidade, da autonomia e do crescimento pessoal).

Assim, serão destrinçados factores que se situam no interior do docente e na natureza da sua actividade, e que correspondem nomeadamente: ao trabalho em si, ao reconhecimento e valorização, à realização, ao sentido de responsabilidade, à progressão na carreira e à oportunidade de desenvolvimento pessoal/profissional.

2.6.1.1. O trabalho em si

Santos (1996, p. 70) considera que «o trabalho em si» define *"O exercício da profissão em si – ensinar; as tarefas da profissão como fontes de bons/maus sentimentos; características do trabalho"*.

Baseados nesta definição e na maioria dos estudos efectuados, verificou-se que a realização de tarefas interessantes e desafiantes a nível profissional contribuem de forma significativa para a satisfação no trabalho. Se encararmos o exercício da actividade docente, partilhando do pensamento de Seco (2002, p. 54), como *"(…) mentalmente interessante e desafiante"*. Interessante, pelo facto de proporcionar oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento na carreira (progressão) e desafiante, pelo motivo de ensinar novos alunos em cada ano lectivo. Somos obrigados a admitir que este deverá representar um factor motivador de bem-estar profissional.

Contudo, também temos que ter em atenção que no caso da actividade docente, as tarefas realizadas diariamente não mudam muito ao longo da carreira profissional. Muda é o facto de se ensinarem quase todos os anos crianças diferentes. Essa é uma razão suficiente para considerar este trabalho desafiante, visto que estimula o envolvimento e o comprometimento desses profissionais para alcançar os objectivos pretendidos

A questão de se exercer um trabalho para o qual se apresentava vocação, parece constituir também um factor preponderante para a satisfação profissional. Relativamente a esse aspecto, Cruz (1989), verificou que a maioria dos docentes ingressou nesta profissão por vocação (gostar de crianças) e que a alusão a essa vocação aumenta à medida que se desce no nível de ensino, sendo maioritária no sexo feminino.

2.6.1.2. Reconhecimento e valorização

Para Santos (1996, p. 70), o reconhecimento simboliza *"Qualquer manifestação de apreço pelo trabalho bem realizado, proveniente de uma fonte qualquer – alunos, pais, colegas, outros"*.

Assente nesta definição, consideramos que a falta de apoio e de reconhecimento social do trabalho dos educadores de infância, poderá representar um factor de descontentamento para estes profissionais. A este propósito, Esteve (1991, p. 105) refere que:

(…) o trabalho do professor é sempre apreciado num sentido negativo. Se o professor faz um trabalho de qualidade, dedicando-lhe um maior

> *número de horas, para além das que figuram no seu horário de trabalho, é raro que se valorize este esforço suplementar; no entanto, quando o ensino fracassa, por vezes devido a um acumular de circunstâncias incontroláveis, o fracasso personaliza-se imediatamente no professor.*

A perda de reconhecimento e prestígio público da actividade docente começou a ser mais acentuada a partir dos anos 80 do século passado e poderá ser justificada, de acordo com Seco (2002, p. 64), e com base nos estudos da OCDE (1989), Teodoro (1990), Garcia (1995) e Landsheere (1996) em múltiplos factores:

> *(…) nomeadamente, a obrigatoriedade escolar, a massificação do ensino, o impacto das novas tecnologias de informação (e respectiva perda o monopólio do saber), a desvalorização do «saber escolar», as profundas alterações nos valores sociais, a deterioração do estatuto remuneratório, a crescente feminização e rejuvenescimento do corpo docente, o elevado número de professores e a baixa qualificação académica de muitos deles.*

Porém, apesar disso, qualquer docente demonstra, na prática, apreço pelo reconhecimento e valorização do seu trabalho, especialmente se for proveniente dos órgãos de gestão, dos seus pares e da comunidade. Se contemplarmos a pirâmide de Maslow, verificamos que esta necessidade de reconhecimento é conivente com a necessidade de auto-estima desta hierarquia das necessidades. Um indivíduo que apresente uma baixa auto--estima dependerá, mais presumivelmente, do reconhecimento profissional.

Para lá deste valor afectivo, uma evidente função do reconhecimento é a de propiciar o «feedback» em relação à competência de quem realiza o trabalho, ou seja, ao mesmo tempo que se dá a conhecer a um indivíduo os resultados do seu trabalho, devem-se procurar introduzir aspectos para melhorar a sua eficácia. Este factor representa a nível dos quadros de chefia, uma forma de recompensar os indivíduos na avaliação da sua actividade.

Gonçalves (1990), Rosa (1991), Santos (1996) e Seixas (1997) concluíram que a falta de prestígio conferida à actividade docente é sinónimo

de insatisfação profissional. Alves (1991) verificou também que a falta de reconhecimento social é igualmente motivo de descontentamento.

2.6.1.3. Realização

A realização profissional tem a ver com o discernimento pessoal do docente em ver os resultados do seu próprio trabalho. Como Santos (1996, p. 70), refere, tem a ver com *"(…) a percepção pelos professores de que os alunos foram «tocados» e afectados de forma positiva"*.

Um docente que saiba lidar, eficazmente, com qualquer situação que ocorre no trabalho – identificando pessoalmente o exercício da sua actividade como interessante e significativa, que se defronte na grande maioria das vezes com uma evolução notória das crianças no fim do ano lectivo (no que concerne à aquisição de competências significativas e diferenciadas, tendo em consideração o seu desenvolvimento global) – pode considerar-se um indivíduo realizado na actividade docente. Deste modo, a percepção de um sentimento de eficácia e de competência são factores motivadores de satisfação a nível profissional (Seco, 2000).

2.6.1.4. Sentido de responsabilização

Este termo, segundo Santos (1996, p. 71), representa a capacidade de *"Assumir responsabilidade pelo seu próprio trabalho dentro do quadro das políticas educativas/escolares"*.

Actualmente, assistimos a um aumento das responsabilidades sobre os docentes (Nunes, 1984). Os docentes em educação de infância para além de um horário lectivo semanal de 25 horas onde devem dar cumprimento ao desenvolver de actividades com âmbito nas orientações curriculares, têm um horário não lectivo de 10 horas semanais para gastar na preparação de aulas, no desenvolvimento de projectos e em reuniões de trabalho com os seus pares, com os pais/encarregados de educação, com técnicos intervencionistas no processo educativo das crianças e com a comunidade educativa. E, além desta função, os docentes devem mobilizar o seu tempo sobrante em

actualizações pedagógicas, nomeadamente acções de formação, seminários, colóquios, conferências, etc.

Mas, é denominador comum que a sua actividade não se deve restringir apenas ao domínio cognitivo, a ensinar, pedindo-se cada vez mais aos docentes que *"(…) seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma"* (Esteve, 1991, p. 100)

Este acréscimo de exigências em relação aos docentes causou um acréscimo de confusão no que concerne às competências que o docente deverá possuir para exercer a complexa função que se lhe imputa (Goble e Porter, 1980).

Tudo isto é agravado, com o desempenho em simultâneo de funções de coordenação, a nível do estabelecimento de ensino, e com a possibilidade de exercer funções de representação do nível de ensino no conselho pedagógico, já para não falar de funções exclusivas de direcção e gestão, a nível administrativo e pedagógico nos conselhos executivos das escolas.

2.6.1.5. Progressão na carreira

De acordo com Santos (1996, p. 71), a progressão na carreira corresponde a uma *"Mudança no estatuto ou posição, em sentido ascendente, ou mais oportunidades para trabalho responsável".*

Na actividade docente a progressão na carreira processou-se até à data segundo o Decreto-Lei nº 312/99, no qual estava definido uma progressão por escalões que se faz *"por decurso de tempo de serviço efectivo prestado em funções docentes"* (artigo 10, alínea1). Esses escalões têm o limite máximo de dez e uma duração que varia de dois a cinco anos (artigo 9), correspondendo cada escalão a um diferente nível de remuneração. Mas, para que essa progressão surtisse efeito era necessário que o docente entregasse ao órgão de gestão da escola um relatório das actividades e das acções de formação desenvolvidas durante o período de permanência no último escalão para

avaliação do seu desempenho. Se essa avaliação fosse satisfatória então o docente progredia automaticamente para o próximo escalão.

Outra forma de progressão na carreira estava relacionada, de acordo com o artigo 54º. do Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro, com a aquisição de outros graus académicos (mestre e doutor), que atribuíam respectivamente, uma bonificação de quatro e dois anos no tempo de serviço do docente.

No presente momento, o facto das progressões estarem imobilizadas, à excepção por enquanto, das condições por aquisição académica do grau de mestre e doutor, representam situações que possivelmente contribuirão para a acentuação do sentimento de descontentamento observado nos docentes, por constituírem um indício de que está patente a entrada em vigor de uma nova forma de progressão na carreira, nomeadamente o pensamento político de progredir por mérito de desempenho do docente.

Este sistema substituto, de progressão por mérito, segundo Seco (2002) já foi objecto de estudo por vários investigadores. Steers & Porter (1991) e Cameron & Pierce (1994) concluíram que seria vantajosa a sua aplicação, no entanto, Conley et al. (1989) e Deci et al. (1991) exprimiram-se desfavorávelmente a respeito desta medida como estratégia para motivar os docentes, por promover a rivalidade entre estes. Mas, Seco (2002, p, 61) salienta ainda um problema que diz respeito *"(…) à possibilidade de medir, com alguma exactidão, a «excelência» do desempenho na profissão docente"*, por ser subjectiva a sua avaliação enquanto não forem legislados os critérios para avaliar os docentes.

Cruz et al. (1989), constataram que "a maioria dos professores prefere um modelo de carreira cilíndrico, em que todos pudessem chegar ao topo, do que um modelo piramidal ou selectivo". No entanto, essa opinião também era simultânea, com a ideia de um modelo de progressão que tivesse associado à antiguidade, um critério de maior peso, como a competência.

Por esta e outras razões é reconhecido internacional e nacionalmente (Alves, 1991; Santos, 1996) pelos pesquisadores que a oportunidade de progressão na carreira representa maioritariamente um factor de insatisfação na profissão docente.

2.6.1.6. Desenvolvimento pessoal/profissional

Este termo do desenvolvimento pode ser conceptualizado, citando Santos (1996, p. 70), como sendo a *"Possibilidade de progredir nas capacidades pessoais/profissionais ou adquirir novas perspectivas profissionais"*.

A formação contínua simboliza uma das etapas do desenvolvimento profissional dos docentes que deverá ser sempre promovida, pelo facto de representar uma forma ininterrupta de aprendizagem. Traduz-se como um processo habitual/regular na vida destes profissionais. Cada vez mais a formação (inicial e continua) docente se identifica com um processo de desenvolvimento permanente (Ribeiro, 1989).

Actualmente, perante a globalização e as novas tecnologias de informação, a *«autoformação e a co-formação»*, mencionando Seco (2002, p. 165), assumem-se como:

> *(…) processos indispensáveis e funcionalmente interdependentes para uma construção pessoal e, ao mesmo tempo, partilhada do saber, saber-fazer e aprender a ser, mobilizando diversas competências do individuo, de forma assumir, como sujeito activo da sua própria formação, um caminho de aprendizagem continua numa sociedade em que a gestão do conhecimento e da informação constituem condições importantes de desenvolvimento pessoa e profissional, mas também social e económico.*

A formação dos educadores é considerada como condição imprescindível para a «qualidade» do pré-escolar. Está contemplada no Programa para a expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar (1996) a relevância de uma formação permanente, em serviço, encaminhada para projectos de pesquisa e de inovação.

Uma formação permanente que pode ser realizada não só mediante a frequência de acções de formação, mas também pela efectivação de cursos na área da educação, oportunidades que possibilitam novas aprendizagens e o desenvolvimento de novas competências profissionais. Razão pela qual tem-se

vindo a notar, nos últimos anos, que os educadores de infância revelam muito interesse em levar por diante estudos de pós-graduação, mestrados e doutoramentos, o que, segundo Carvalho (1996) *"(…) vem enriquecendo e elevando o nível de exigência e de qualidade da educação pré-escolar"* (p. 35).

Relativamente às acções de formação, a responsabilidade das assegurar de forma contínua, coerente e pertinente às práticas pedagógicas recai sobre o Ministério da Educação, sobre as Direcções Regionais e sobre a Escola (Cruz, 1989).

2.6.2. Factores de ordem extrínseca

Podemos asseverar, conforme Herzberg, que os factores extrínsecos profissionais se não forem conseguidos positivamente, irão aumentar a insatisfação, mas se forem realizados não exercem influência na satisfação do profissional.

Cruz e colaboradores (1988), assinalaram, no seu estudo, um grupo de factores extrínsecos (condições materiais de trabalho, equipamentos) à profissão docente de conotação negativa. Alves (1991), verificou que os professores tinham uma percepção pessoal de insatisfação alicerçada em motivos extrínsecos (comparação com outras profissões, afirmação social, recompensas salariais) à profissão. Barros, Neto e Barros (1991), concluíram que, como motivos de descontentamento profissional docente, predominavam as razões de ordem político-social (estatuto degradado, más condições de trabalho). Santos (1996), fundamentou a insatisfação docente em factores de natureza externa (salário, programas políticos, estatuto e condições de trabalho). Moreno (1998), salientou que os factores extrínsecos (a nível do vencimento, das condições de trabalho e da afiliação) actuam de forma diminuta e inconsistente na motivação profissional docente.

Assim, serão discernidos factores relacionados com o contexto em que é exercida a actividade docente e com as recompensas externas a esta profissão, nomeadamente: as relações interpessoais, o salário, o estatuto social, as políticas administrativas/educativas e as condições de trabalho.

2.6.2.1. Relações interpessoais

Quando falamos de relações interpessoais, estamos a falar das relações formais e informais que se estabelecem com outros participantes do ambiente escolar: os colegas, os superiores hierárquicos, o pessoal subordinado, as crianças, os pais/encarregados de educação, a autarquia, a comunidade. Mas também, das relações extra-escolares, das relações pessoais e familiares do docente.

a) As relações entre docentes deveriam basear-se num apoio mútuo e no incrementar de um espírito de equipa. Pautar-se pela sua espontaneidade e voluntarismo e não por obrigação imposta administrativamente, segundo a qual os docentes têm de se encontrar e trabalhar em conjunto (Hargreaves, 1998). Frase & Sorenson (1992), averiguaram que apenas os docentes com uma forte necessidade de realização e de crescimento pessoal acatam bem o trabalho em equipa e que este tipo de trabalho é motivo de stress e insatisfação para os profissionais que apresentam uma diminuta necessidade de realização. Segundo Hamon e Rotman (1984), citados em Alves (1991), a relação entre docentes é manifestada por uma falta de amizade e de espírito de grupo. Com outra opinião, encontramos Braga da Cruz (1989, p. 87) ao dizer que *"(...) os professores são um corpo profissional de elevada coesão interna, para o que contribui o recíproco relacionamento entre colegas (...)";*
b) As relações com o órgão de gestão representam outro ponto de ordem relevante para a satisfação do profissional. Os investigadores têm constatado, mencionando Seco (2002, p. 69) que:

> *(…) a satisfação dos indivíduos, em diferentes ocupações, aumenta quando os quadros de chefia estabelecem uma relação amistosa e compreensiva, elogiando os bons desempenhos, ouvindo e respeitando as opiniões dos colaboradores e mostrando interesse pessoal por eles, facilitando, desta forma, a consecução dos objectivos profissionais que o individuo valoriza.*

Assim sendo, as relações entre o gestor da escola e os docentes deveriam pautar-se pelo uso de um poder partilhado, nomeadamente pela participação dos docentes na tomada de decisões. A aquisição de uma configuração hierárquica de carácter horizontal (firmada na separação entre grupo docente e discente) ao invés de uma hierarquia vincada na organização escolar facilita uma vivência relacional com os «colegas» dos conselhos executivos. O relacionamento com os órgãos de gestão deve basear-se na disponibilidade que estes auferem para ajudar a resolver problemas, a concretizar projectos inovadores, a trabalhar em parceria com os outros docentes.

Goupil (1986), citado em Alves (1991), refere que muitas vezes o professor sente uma pressão conservadora por parte do órgão de gestão;

c) A relação educadora/criança deveria ser sempre uma relação pautada por uma relação de afecto, de compreensão e de empatia. A mostrar a importância das relações professor/aluno está Vila (1981), citado por Alves in Estrela (1997, p. 87) ao referir que *"(…) as relações com os alunos representam um dos aspectos da profissão docente que maior satisfação pode dar aos professores, mas, por sua vez, constituem uma das mais ressonantes fontes de insatisfação";*
d) A relação do educador com a comunidade educativa deveria modelar-se por uma relação cooperativa, em que ambos devem unir esforços para propiciar as melhores condições físicas e ambientais às crianças;
e) As relações pessoais e familiares dos docentes são constantemente abaladas pela contínua mobilidade a que estes estão sujeitos durante a sua carreira docente. É extremamente difícil conseguir colocação nos primeiros anos de carreira na zona ou mesmo no distrito de residência. Assiste-se assim, a uma separação forçada dos filhos e cônjuges quando estes são obrigados, pela distância casa-estabelecimento, a mudar-se para o local onde irão exercer funções docentes.

2.6.2.2. Salário

O salário ou vencimento representa, citando Santos (1996, p. 71) uma *"Compensação financeira pelo trabalho realizado"*.

Mas o salário não assume a mesma relevância para todos os indivíduos. A sua importância é determinada pela posição financeira da pessoa e pelas suas ambições económicas. Se o propósito fundamental de toda a remuneração é a de permitir a satisfação das necessidades básicas ao indivíduo, a aquisição de um salário pode representar algo mais do que isso. Para a maioria, o dinheiro representa segurança, para outros, é considerado como um símbolo de realização e de reconhecimento e para alguns representa uma mais valia para usufruir de outros benefícios na área da cultura e do lazer.

McClelland considera que os indivíduos com elevadas necessidades de realização estão, intrinsecamente, motivados e que o aspecto financeiro do trabalho não representa grande relevância. Se atendermos à pirâmide de Maslow, constatamos que as compensações financeiras são indispensáveis para os indivíduos que mostram claras necessidades a nível inferior da hierarquia de Maslow. Para Herzberg o salário representou o factor mais complicado de classificar, tendo sido qualificado como higiénico, pelo facto deste ser fixado pelo custo de vida, pela inflação e por reivindicações. Segundo a teoria das expectativas, o salário representa um factor motivador, pelo facto de ser visto em função da capacidade de desempenho do indivíduo, possibilitando assim a sua satisfação pessoal. Esta diversidade na importância atribuída ao salário demonstra o seu carácter pouco significativo para a justificação da satisfação profissional

O salário dos docentes portugueses incorpora-se no «regime geral de remunerações da função pública: regime de “escalões”», definido no Decreto-Lei nº 312/99, que compreende um ordenado base consoante o escalão que o docente ocupar, um subsídio de alimentação de montante fixo, um subsídio de férias e um subsídio anual pago no fim do ano.

Os docentes portugueses consideram baixos os seus vencimentos (baixo poder de compra) quando comparados com docentes da Europa, facto reconhecido no Relatório de Cruz (1989) sobre «A situação do professor em Portugal». Estes, vêem-se obrigados, perante a mobilidade geográfica que os desloca para longe da sua área de residência, nos primeiros 10 a 15 anos de carreira, a retirar do seu vencimento uma parcela significativa para gastos com a habitação e com o transporte, o que constitui uma discriminação social e

remuneratória. Não tendo, contrariamente ao que se passa nos países da CEE direito a qualquer subsídio de deslocação ou de habitação.

Lipsky (1982), Blase e Pajak (1986), Jacobson (1988), Biddle (1988), citados em Alves (1991), comprovam que a remuneração é uma grande fonte de insatisfação, pois os professores, que à partida sabem que não vão usufruir de altos salários, começam a sentir as suas expectativas frustradas no que diz respeito às recompensas intrínsecas da profissão que esperavam vir a ter. Este sentimento de insatisfação leva, a maior parte das vezes ao abandono da carreira. Segundo Cruz (1989) o baixo estatuto económico dos docentes reside no facto deste ser exercido maioritáriamente pelo sexo feminino e destes constituírem um dos mais numerosos grupos profissionais do nosso País.

2.6.2.3. Estatuto social

Quando falamos em estatuto, estamos a aludirmo-nos, citando Santos (1996, p. 71) ao *"Estatuto social da classe docente, tal como é vista pela sociedade"*.

Antigamente os docentes eram vistos como sendo os únicos detentores do saber. Mas hoje em dia, perante as novas tecnologias de informação, deixou de ser uma realidade exclusiva da docência.

A profissão docente perdeu o seu status. O professor já não constitui um modelo, a maior parte das vezes é um modelo a evitar, na medida em que se tudo corre bem o mérito é dos alunos, mas se tudo corre mal, a culpa é do professor.

O educador/professor tem que ter como principal objectivo formar crianças para serem cidadãos responsáveis no futuro. Mas, nunca como hoje, a educação foi tão criticada, não só como política de qualquer governo, mas denegrida como profissão e os seus profissionais cada vez menos dignificados.

Estrela (1997, p. 10) refere que:

> *Foi necessário que a escola entrasse em crise e que a imagem social da profissão docente começasse a deteriorar-se (...) para que se convergisse sobre a escola, sobre o professor e a sua profissão, a curiosidade das várias ciências que operam no campo da Educação.*

A profissão docente, nomeadamente a de educação de infância, sente que perdeu prestígio social em virtude da aprovação de legislação que diferencia este nível de ensino dos restantes. Desprestígio esse que leva os educadores a expressar sentimentos de insatisfação, que por vezes se sobrepõem ao de satisfação pela actividade docente.

Segundo Cruz (1989, p. 87), no tocante ao factor social, as razões que originam a insatisfação são duas: *"(...) um baixo estatuto social conferido à sua profissão e uma imagem ou representação social minimizante e/ou preconceituosa"*.

2.6.2.4. Políticas administrativas/educativas

Quando mencionamos políticas administrativas, estamos a referir-nos a toda a legislação, normativos, políticas e reformas oriundas do Ministério da Educação, nomeadamente:

a) Ao sistema de concursos e colocações, à obrigatoriedade imposta pelo Ministério da Educação de concorrer todos os anos a nível regional, para o Quadro de Escola ou para outras Zonas Pedagógicas, e a nível interno, para a sua Zona Pedagógica, que revela, citando Formosinho (1998, p.35): *"(…) que o Estado é o principal promotor da instabilidade docente e da consequente desestabilização das escolas, com todas as implicações para os alunos, as famílias e os próprios professores".* À obrigatoriedade de aceitação do lugar que lhe é atribuído mediante concurso, uma vez que a sua não-aceitação o impossibilita de concorrer nos próximos dois anos lectivos. E à quase impossibilidade de permanência de um docente em educação de infância no mesmo estabelecimento durante mais do que um ano lectivo, mesmo que o lugar esteja disponível e seja essa a intenção do docente, para prossecução de projectos educativos, pelo facto do sistema actual de colocações basear-se no tempo de serviço e na classificação académica do docente.
b) À extrema mobilidade do corpo docente, nomeadamente dos educadores de infância que prejudica gravemente a continuidade de projectos educativos consistentes e inovadores, especialmente, se os docentes

pretenderem continuar naquele estabelecimento. Esta mobilidade envolve todos os educadores – contratados e dos quadros de zona pedagógica, assim como os docentes que já pertencem a um quadro de escola (efectivos num jardim-de-infância) e que, por estes se localizarem a uma distância considerável pretenderem aproximar-se da sua residência. Mas esta descontinuidade da relação pedagógica, desencadeia, também, uma série de rupturas a nível das relações interpessoais, nomeadamente entre o educador e as crianças, entre o educador e os pais e entre pares, sustentado em Formosinho (1998, p. 33-34), quando diz que:

> *(…) essa instabilidade representa uma ruptura de relações. (…) entre o professor e aquela comunidade de aprendizagem, que é tanto mais grave quanto mais pequenas são as crianças e é tanto mais grave quando se trata de um nível de monodocência, em que há um professor único e em que é difícil extricar a relação pedagógica da relação pessoal. (…) com os pais dos alunos. (…) com outros agentes comunitários importantes como associações e mesmo com os órgãos do poder autárquico. (…) entre pares, entre profissionais, o que, como é evidente, não incentiva de modo nenhum, o trabalho em equipa docente.*

c) À criação de um vínculo profissional à função pública, nomeadamente a integração em Quadros de Escola. Os docentes em educação de infância percorrem um longo caminho da sua vida profissional como «contratados», sem qualquer elo de ligação a uma entidade patronal. Conseguem com 8 a 10 anos de carreira passar à categoria de docente de Quadro de Zona pedagógica e somente quase em final de carreira a docente de Quadro de Escola.
d) Distribuição geográfica da rede dos jardins-de-infância, com a propagação primordial da rede pública de jardins-de-infância nas áreas sócio económicas mais desfavorecidas, nomeadamente pequenas aldeias, com realidades muito diferentes das vivênciadas nas cidades, constituídos apenas por um único grupo de crianças e só posterior alargamento aos meios citadinos. Dispersão geográfica da rede, que envolve uma distância considerável entre jardins-de-infância e que desencadeou um grande

isolamento entre os educadores. Realidade visível, ainda nos dias de hoje, nomeadamente, na maioria dos Quadros de Zona Pedagógica localizados em meios rurais.

2.6.2.5. Condições de trabalho

As condições de trabalho podem ser organizadas em quatro categorias: condições ambientais, condições temporais, condições de exigência e esforço do trabalho e condições sociais e organizacionais (Seco, 2002).

As características do ambiente físico, onde o educador de infância exerce a sua actividade, tendem a assumir um peso considerável para a sua insatisfação profissional. Uma vez que os jardins-de-infância da rede pública funcionam, na maior parte das vezes, em instalações ajustadas, adaptadas, sem tipologia e equipamento de raiz. Especialmente nos meios rurais, onde funcionam nas antigas escolas «primárias», contiguamente ao 1º Ciclo, em salas que se encontravam vazias.

No que concerne aos recursos materiais, os jardins de infância de lugar único, geralmente também em meios rurais, com um grupo reduzido de crianças, encontram-se geralmente degradados, pobres e sem equipamentos mínimos, nomeadamente, um telefone, uma televisão e um computador, não suscitando por vezes, grandes investimentos por parte das autarquias.

Uma grande parte da carreira docente encontra-se associada a uma condição de itinerância originada por uma mobilidade geográfica e de local de trabalho forçada dos docentes. Joaquim Bairrão e outros (1997), e Júlia Formosinho (2000), averiguaram, nos seus estudos, citando a última autora, que *"(…) as educadoras de infância da rede pública são as que indicam ter trabalhado em maior número de jardins de infância e, simultaneamente, as que evidênciam um menor número de anos de trabalho no jardim-de-infância em que presentemente se encontram"* (p. 64).

Perante estes factos, podemos indiciar que os docentes em educação de infância exercem, actualmente, a sua profissão num quadro de manifesta ausência de condições estimulantes à sua realização profissional, pensamento corroborado por Teodoro (1990, p. 24) quando refere que: *"(…) a profissão docente apresenta-se como uma actividade sujeita a uma grande instabilidade*

profissional (...) a um desgaste físico e psíquico permanente, resultante de deficientes condições de trabalho". A Organização Internacional do Trabalho (1981) distingue, como Nóvoa em Teodoro (1990), que a actividade docente é uma *«profissão de risco»*, pelo facto destes profissionais correrem sérios riscos de «esgotamentos físicos e mentais» com as actuais condições de trabalho. Esteve (1992), Garcia (1995) e Marujo e colaboradores (1999) subscrevem idêntica opinião referindo que o «esgotamento» dos docentes resulta da sua demasiada exposição a condições «stressantes» e negativas.

Sintetizando, podemos apontar que os educadores apresentam comportamentos de motivação ou desmotivação baseados em factores intrínsecos e extrínsecos à actividade. Condições como a valorização e o mérito profissional parecem contribuir para formas de estar satisfatórias e condições que se prendem com decisões políticas parecem concorrer para formas de mal-estar profissional. Nesta sequência, apresentamos seguidamente algumas formas de estar profissionais resultantes da satisfação ou insatisfação docente.

2.7. Manifestações de Satisfação e/ou Insatisfação profissional docente

2.7.1. Expressões de carácter positivo

As primordiais expressões dos profissionais docentes com carácter positivo encontram-se associadas à satisfação e expressam-se através de sentimentos de optimismo, de entusiasmo e de expectativa, mas também por um bem-estar docente causado, em parte, pela forma como ultrapassam as diversas pressões inerentes a esta profissão.

Consideramos, corroborando Hargreaves (1998, p. 194), que as expressões de satisfação e de júbilo resultam *"(…) do acto de se cuidar de crianças e de se trabalhar com elas"*. O prazer de ensinar e de estar com crianças propicia a tolerância de circunstâncias menos agradáveis, como as

que advêm da mobilidade anual docente, sobrepondo-se a estas em múltiplas condições.

Jesus (2002) indicia uma visão optimista da profissão docente e destaca um estudo de Cardoso & Araújo (2000) onde é referido *"(…) que dois terços dos professores não consideram a sua profissão como sendo stressante"* (p. 22).

2.7.1.1. Bem-estar

O bem-estar docente traduz, citando Jesus (2002), *"(…) a motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (coping) que este desenvolve para conseguir face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e optimizando o seu próprio funcionamento"* (p. 23).

É uma forma de estar que provém, em grande parte, de um empenho e de uma ética de responsabilidade que estes profissionais assumiram ao exercerem a actividade docente. Ao darem ênfase ao ensino, às crianças, às suas obrigações profissionais em lugar de melhores condições físicas e organizacionais.

Diversos estudos verificaram que o bem-estar dos professores determina também o bem-estar dos alunos (Sergiovanni, 1975; Deci & Ryan, 1982; Jesus & Abreu, 1994), ou seja, se os professores estiverem motivados e realizados profissionalmente, isto vai reflectir-se positivamente no processo ensino-aprendizagem, motivando os alunos a ter bons resultados.

2.7.2. Expressões de carácter negativo

As principais expressões dos profissionais docentes com carácter negativo associam-se à insatisfação, salientando-se as relacionadas com problemas emocionais e psicológicos, designadamente a fadiga-exaustão ou desgaste docente, o mal-estar, o stress, a ansiedade, a depressão e a neurose, que resultam no absentismo e que se relacionam directa ou indirectamente

com as condições «sócio-laborais» em que se pratica a docência (Nunes, 1984).

No entanto, existe uma outra forma de manifestar insatisfação docente e que passa, como salienta Loureiro (2001), pela adesão a projectos de mobilidade interna ou externa à escola.

A greve corresponde ao nível máximo de representação de insatisfação profissional.

2.7.2.1. Mal-estar

Mal-estar docente é, no sentido lato e segundo Beillerot (1977), citado em Alves (1997, p. 90), uma *"(...) crise de ideologia, crise de instituição e crise de poder"*. No sentido mais restrito, Esteve (1992, p. 162) adverte que o mal-estar é *"(…) uma enfermidade social produzida pela falta de apoio aos professores por parte da sociedade, tanto no campo dos objectivos de ensino como no das retribuições materiais e no reconhecimento de estatuto que se lhes atribui"*.

É resultante dos efeitos negativos que afectam a personalidade do professor em virtude de todos os factores que causam a insatisfação. Traduz-se em sucessivas licenças por doença, em acréscimo de solicitações de aposentação e em repulsa pela profissão (County, 1981), mas também, em perturbações do sistema nervoso (Breuse et al., 1981) e em pedidos de mudança de estabelecimento (Amiel, 1984).

Os docentes são «tocados» pelo mal-estar quando apresentam sentimentos de desânimo, de preocupação, de nervosismo e de frustração. Fundamentam-se algumas estratégias para contornar este mal-estar na adaptação da formação à realidade docente, na valorização e no reconhecimento da actividade docente (Esteve e Fracchia, 1988).

2.7.2.2. Fadiga

Com o passar do tempo, os docentes vão revelando sintomas de fadiga-exaustão, causados por um desgaste físico e psíquico, em que a actividade profissional se converte num processo de empobrecimento físico e

psicológico-emocional. Termo também frequentemente denominado por *«burnout»*.

Guerra (1983), denominou este processo de *"erosão docente"*. Alves (1997, p. 89) definiu-o como o *"(...) desgaste que sofre o educador no exercício da sua função ao longo do tempo"*. Santos (1996), salientou que o confronto docente com turmas de alunos com desiguais necessidades pessoais e sociais e a experimentação de coacção por parte dos seus progenitores é factor motivador de «burnout».

2.7.2.3. Stress

O stress, segundo Dunham (1984) citado em Alves (1997, p. 91), traduz-se *"(…) num processo de reacções comportamentais, emocionais, mentais ou físicas causadas por prolongadas, crescentes ou novas pressões significativamente maiores que os recursos da defesa"*. O stress aplicado ao mundo docente é segundo Kyriaccou (1987), referenciado pelo mesmo autor, identificado *"(…) com a experiência, vivida por um professor, de emoções desagradáveis, tais como a tensão, frustração, ansiedade, cólera e depressão, resultantes de aspectos do seu trabalho docente"* (p. 92). Surge, frequentemente, relacionado com o «esgotamento» docente (Esteve, 1992). Liga-se, e confunde-se com a ansiedade, a depressão e neurose.

O stress faz parte da vida dos indivíduos e, na actividade docente, os períodos de maior incidência de stress na actividade docente correspondem aos associados a fins de período e ao fim do ano lectivo. Porém, quando as exigências permanecem durante períodos prolongados é necessário que o docente desenvolva estratégias para lidar e ultrapassar essas situações (Jesus, 2002), senão conduzem-no à exaustão (burnout).

2.7.2.4. Depressão e neurose

A depressão e a neurose simbolizam expressões máximas de sentimentos de insatisfação docente.

Esteve (1992, p. 174) considera que as deficientes condições em que se exerce a actividade docente podem desencadear «quadros neuróticos» e que:

(…) há uma maior facilidade para o aparecimento de neurose naqueles indivíduos com uma mentalidade rígida, pouco flexível, face à realidade, sobretudo se trabalham em um meio em contínua transformação e que exige deles uma rápida adaptação perante distintas situações mutantes.

2.7.2.5. Absentismo

O absentismo é, no campo educativo, visto como uma manifestação de insatisfação dos professores, definindo-se, segundo Almeida (1985), citado em Alves (1991, p. 135), como a *"(…) ausência dos trabalhadores ao trabalho por razões de ordem médica ou quaisquer outras e naquelas ocasiões em que seria de esperar a sua presença"*, compadecendo, com uma ideia de evasão a tensões acumuladas na actividade docente.

Santos (1985) aponta que sob o ponto de vista do aluno este fenómeno é visto pela falta de vinculação do docente à escola, pela falta de responsabilidade inerente à actividade, por o docente considerar a escola pouco afectiva e pelos ordenados baixos.

Segundo Cruz (1989) o absentismo acentua-se mais nos docentes com idades entre os 26 e os 35 anos, no sexo masculino e no sector oficial, apresentando níveis mais elevados correlacionados com a periodicidade escolar.

2.7.2.6. Adesão a «projectos» de mobilidade

A adesão a «projectos» de mobilidade constitui uma outra forma de denunciar situações de insatisfação docente, correspondendo o abandono da actividade docente a uma representação máxima de insatisfação profissional. Loureiro (2001, p. 122) considera duas formas de mobilidade:

a) Saída interna

- procurar activamente mudar de função sem abandonar a escola;

- procurar mudar de nível de ensino.

b) Saída externa

- a saída que conduz a uma separação da escola e à procura de uma ocupação diferente;

- a saída que conduz a uma separação temporária da escola para serviços ligados à esfera educativa;

- a saída que conduz a uma separação definitiva da escola para serviços ligados à esfera educativa (opção pela carreira técnica);

- a saída que conduz a uma separação temporária e/ou definitiva da escola para serviços ligados à esfera política (poder local, poder central).

A mobilidade interna relacionada com a mudança de nível de ensino é uma realidade aspirada pela maioria do grupo docente dos educadores de infância, pelo facto, e não só, de verem continuamente legislados, normativos diferenciados para este nível de ensino. A mobilidade, por requisição, para exercer funções nos órgãos executivos da escola, assim como o destacamento para prestação de serviços de apoio educativo significam outra forma do docente exercer funções e de suavizar um pouco a insatisfação sentida.

A mobilidade externa ligada à requisição e ao destacamento para serviços e organismos centrais ou regionais do Ministério da Educação representa uma forma de evitar constantes colocações longe da residência. Deixar de leccionar, representa uma outra forma de mobilidade para os docentes portadores de outras habilitações académicas, pela possibilidade de abdicar do ensino e enveredar por outra profissão. No estudo de Braga da Cruz (1989, p. 70), o desejo de abandono da docência era preocupante, uma vez que *"mais de 35% dos professores entrevistados declararam que se tivessem oportunidade, deixariam de ser professores"*, contribuindo para isso, segundo o mesmo autor, factores como: "*a remuneração, a degradação da carreira, a falta de estímulo"* (p. 74-75). No entanto, no estudo de Loureiro (2001), a maioria dos docentes inquiridos não manifesta esse desejo, revelando um atenuar nesta tendência, talvez, citando este autor, pela *"relativa revalorização salarial ocorrida com a publicação do Estatuto da Carreira Docente e ao progressivo aumento da precariedade do emprego"* (p.124). A interrupção temporária da actividade docente representa outra forma de mobilidade externa, que se encontra geralmente associada à não obtenção da colocação desejada e que penaliza o

docente numa interdição de dois anos de exercício da actividade profissional docente. A este propósito Cruz (1989, p. 43), refere que *"cerca de um quinto dos professores tenha temporariamente interrompido a actividade docente, na maioria dos casos por problemas de colocação e destacamento*".

2.7.2.7. Adesão à greve

A greve representa uma forma de demonstrar/manifestar desagrado pela situação profissional vigente. É um direito adquirido por estes profissionais e constitui uma forma de reivindicar melhores condições de trabalho, estando consagrado esse direito nos Estatutos da Carreira Docente.

Sintetizando, os educadores expressam distintas formas de estar fundamentadas em diversas condições, parecendo contribuir para o bem-estar (satisfação) razões alicerçadas em condições intrínsecas, nomeadamente o exercício da actividade e para o mal-estar (insatisfação) motivos consolidados nas condições extrínsecas do trabalho.

Neste prosseguimento e após a apresentação dum quadro teórico--conceptual bastante extensivo, que possibilitou iluminar toda a problemática que envolve a satisfação e insatisfação profissional dos educadores, passamos à parte empírica da investigação com a descrição de todas as trajectórias desenvolvidas e que tornaram viável a identificação dos verdadeiros factores motivadores de satisfação e insatisfação destes profissionais.

CAPÍTULO III
METODOLOGIA

3.1. Natureza da investigação

"Investigar é entrar nos vestígios, embrenhar-se em vestígios".

(Rosa, 1994, p. 6)

Investigar é procurar o que não se conhece, é construir pistas com os vestígios encontrados. O verdadeiro investigador, citando Rosa (1994, p. 7), *"(…) espera decerto, chegar a «qualquer coisa», encontrar e descobrir «qualquer coisa». Mas se já soubesse de antemão o que é essa «qualquer coisa», então já não precisava investigar".*

E, como toda a investigação, também esta impôs e citando o mesmo autor: *"(…) paciência, constância, autoconfiança, humildade, capacidade para enfrentar os próprios erros e corrigi-los tanto quanto para enfrentar a eventual incompreensão dos outros (…) só se aprende a investigar, investigando"* (p. 11).

A investigação realizada foi do tipo descritivo e exploratório, visto que envolveu estudar, compreender e explicar os factores que levam os educadores de infância a manifestar satisfação e/ou insatisfação enquanto profissionais nos jardins-de-infância da rede pública numa zona específica do País, onde aparentemente ainda não tinha sido feita nenhuma investigação nesta área educacional.

Assim, e para possibilitar uma melhor compreensão do fenómeno em questão, optou-se por combinar o emprego de métodos qualitativos e quantitativos, reforçando o pensamento de Reichardt e Cook (1986) quando afirmam que um investigador não tem que aderir de forma rígida a um dos dois paradigmas para resolver um problema de pesquisa.

Nesse sentido, recorreu-se inicialmente a uma investigação de carácter qualitativo, com a realização de entrevistas exploratórias e respectiva análise de conteúdo. Uma vez que se reuniam todas as características inerentes a este

tipo de pesquisa, e que conforme Bogdan e Biklen (1994), pressupõem o facto do investigador ser o instrumento principal e da fonte de dados ser o ambiente. Do estudo ser descritivo e do investigador se interessar mais pelo processo do que pelos resultados, mas também, pela forma indutiva como o investigador analisa os dados (somente alguns são relevantes).

Por estas razões, esta aplicação revelou-se coerente, na medida em que segundo os mesmos autores, *"(…) a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados"* (p. 66), além de se centrar, segundo Afonso (1994), *"(…) na descrição e análise de elementos específicos de informação, considerados individualmente, para compreender o seu significado e produzir uma visão da situação ou contexto em que foram gerados"* (p. 140).

Em seguida, interpôs-se uma abordagem quantitativa, com a aplicação de questionários e subsequente análise, cuja finalidade, citando Afonso (1994), centrou-se *"(…) na agregação de múltiplas informações em unidades substantivas, com o intuito de gerar frequências, medidas, comparações e inferências estatísticas"* (p. 140).

A utilização destes dois processos permitiu que posteriormente se efectivasse uma triangulação de dados relativos às entrevistas com os dados dos inquéritos por questionário para *"(…) clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída"* (Afonso, 2005, p. 73). E, dessa forma legitimar-se esta investigação, convergindo para um alcance de resultados mais fidedignos sobre a problemática da satisfação e/ou insatisfação profissional docente.

3.2. Localização do estudo

3.2.1. Concelhos abrangidos pelo Quadro de Zona Pedagógica de Viseu

A opção de inserirmos aqui a caracterização do local de estudo e do universo em questão foi para permitir um melhor enquadramento à

investigação empírica. Deste modo, apresentamos seguidamente uma caracterização geográfica, demográfica, sóciocultural e económica da área abrangida pelo Quadro de Zona Pedagógica de Viseu.

3.2.1.1. Caracterização geográfica

O Quadro de Zona Pedagógica (QZP) de Viseu, situa-se na região do Dão-Lafões, no Centro/Norte de Portugal e enquadra-se no Distrito de Viseu. Resultou da divisão, durante o ano lectivo de 2002/2003, do Quadro Distrital de Vinculação de Viseu que abrangia a totalidade deste distrito em dois quadros distintos (conforme se demonstra na figura IV): o Quadro da Zona Pedagógica de Viseu (representado na figura na cor verde) e o Quadro da Zona Pedagógica do Douro Sul (representado na figura na cor laranja).

Figura IV: Representação do distrito de Viseu e da subdivisão em Quadros de Zona Pedagógica

Esta zona (conforme representação na figura V) é limitada a sul pelo QZP de Coimbra, a este pelo QZP de Aveiro, a oeste pelo QZP da Guarda e a norte pelo QZP do Douro Sul.

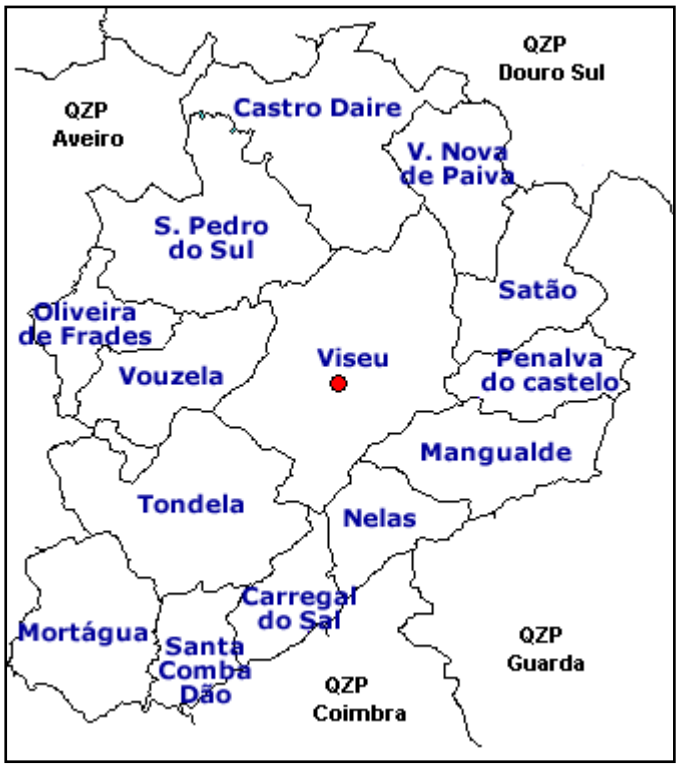
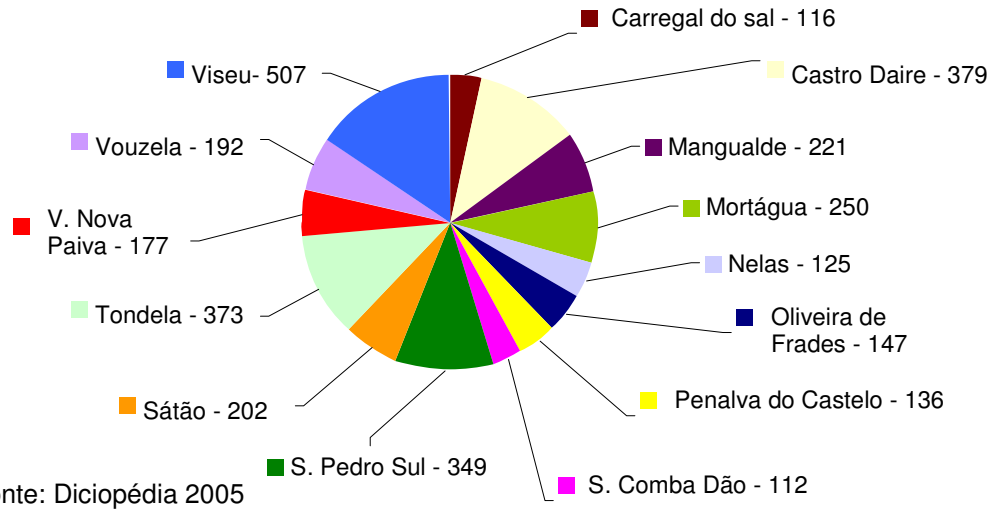


Figura V: Representação do Quadro de zona pedagógica de Viseu
Fonte: ABAE 2005

Na área abrangida por esta Zona Pedagógica, distribuem-se 14 sedes de Concelhos: Castro Daire, Carregal do Sal, Mangualde, Mortágua, Nelas, Oliveira da Frades, Penalva do Castelo, Santa Comba Dão, São Pedro do Sul, Sátão, Tondela, Vila Nova de Paiva, Viseu, Vouzela. Distinguindo-se a cidade de Viseu por ser a capital deste Distrito.

Esta Zona compreende uma área de 3.306 Km^2 de superfície, da qual se destacam, conforme gráfico 1, os concelhos de Viseu, Castro Daire, Tondela e S. Pedro do Sul pela sua extensão. Caracteriza-se por uma superfície irregular, compondo uma das mais montanhosas do País, com altitudes compreendidas entre os 400 e os 700 metros de altitude, nomeadamente a norte pelas serras da Lapa e do Montemuro, a este pelas serras da Arada, da Gralheira e do Caramulo e a oeste por algumas ramificações da serra da Estrela. Nos vales correm os rios Dão, Mondego, Paiva e Vouga, além de algumas ribeiras. O clima caracteriza-se por Invernos rigorosos e húmidos e verões quentes e secos.

Gráfico 1: Representação da área abrangida em km^2 por Concelho



Fonte: Diciopédia 2005

3.2.1.2. Caracterização demográfica

Perante a análise de dados do Instituto Nacional de Estatística (2001 e 2003), adquiridos durante o último recenseamento geral da população em 2001 e quando comparados com os dados obtidos em recenseamentos anteriores, efectuados em 1981 e 1991, inferimos que, durante este período nesta região:

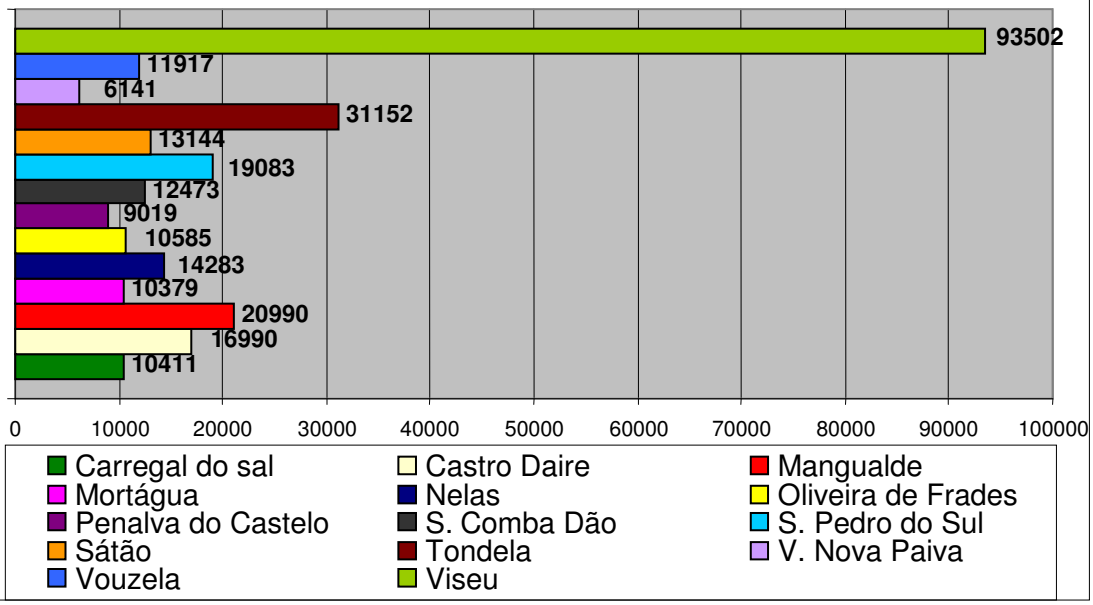
a) Houve um aumento de 1,4% da população residente e que, na década de 81/91, esse aumento tinha sido apenas de 0,4%. A variação da população foi negativa (-24,5%) entre os 0 e os 14 anos e foi mais positiva (19,6%) na população com 65 ou mais anos, revelando uma

redução do número de nascimentos e um aumento do índice de envelhecimento da população;

b) O grupo etário mais representativo é o dos 25 aos 65 anos de idade;

c) A população está maioritáriamente concentrada no concelho de Viseu, seguindo-se muito abaixo os concelhos de Tondela, Mangualde e S. Pedro do Sul, conforme gráfico 2.

Gráfico 2: Representação do nº. de habitantes por Concelho em 2001



Fonte: Diciopédia 2005

d) A taxa de natalidade regista valores inferiores (9,7%) aos da taxa de mortalidade com11,4%;

3.2.1.3. Caracterização sóciocultural

Ainda com base em dados do INE (2001, 2003), verificamos que, no que diz respeito à educação de uma forma abrangente:

a) O número de estabelecimentos de ensino, segundo o grau de ensino é notoriamente mais elevado no sector público, a nível do 1º Ciclo do ensino básico, seguido da educação pré-escolar. A pouca expressão do número de estabelecimentos do sector privado pode ser atribuída à alargada rede de cobertura do ensino público;

b) O número de alunos matriculados, segundo o ensino ministrado, também é mais elevado no ensino público. Correspondendo por ordem decrescente, do maior nº. de alunos matriculados para o menor, o nível de ensino do 1º Ciclo do ensino básico, seguido do 3º Ciclo, do ensino secundário, do 2º Ciclo, do ensino superior e só depois a educação pré-escolar.
c) A população residente, atendendo ao seu nível de instrução, apresenta valores mais elevados (25%) ao nível do 1º Ciclo do ensino básico, seguido da percentagem (14%) sem nível de instrução. Salientando-se que a taxa de analfabetismo decresceu cerca de 3,1% nesta década.

Particularmente, no que concerne aos estabelecimentos de ensino de educação pré-escolar que integram este Quadro de Zona Pedagógica, podemos afirmar que este é composto por 260 jardins-de-infância e que alguns albergam mais do que uma sala, razão pela qual a população docente em educação de infância ronda as 339 pessoas. Concentra-se um número maior destes estabelecimentos no concelho de Viseu por corresponder à maior zona populacional, seguido dos concelhos de Tondela e de S. Pedro do Sul.

Constata-se também, que todos os jardins-de-infância se encontram associados em agrupamentos e que num total de catorze concelhos existem trinta e um agrupamentos. Esta formação foi organizada consoante a área abrangida pelo concelho e o número de estabelecimentos que o integram, justificando assim a existência de oito e quatro agrupamentos, respectivamente nos concelhos de Viseu e Tondela, como representa o quadro 4.

Quadro 4

Representação do nº. total de educadores, estabelecimentos de ensino e agrupamentos do Quadro de Zona Pedagógica de Viseu

Concelhos	Agrupamentos	Jardins de infância	Educadoras de infância
Carregal do Sal	2	14	19
Castro Daire	2	19	24
Mangualde	2	18	22
Mortágua	1	10	12
Nelas	2	13	18
Oliveira de Frades	1	15	17

Penalva do Castelo	1	10	13
S. Comba Dão	1	13	16
S. Pedro do Sul	2	25	27
Sátão	2	19	24
Tondela	4	28	35
V. Nova de Paiva	1	8	12
Vouzela	2	13	16
Viseu	8	55	84
Total = 14	**= 31**	**= 260**	**= 339**

Fonte: Coordenação educativa de Viseu

3.2.1.4. Caracterização económica

Perante dados do INE 2001 e 2003, salientamos que:

a) Das empresas estabelecidas nesta região, as mais representativas são as ligadas ao comércio por grosso e retalho e as representantes de veículos automóveis (sector terciário), destacando-se em seguida, as ligadas à construção (sector secundário) e depois as relacionadas com a agricultura, produção animal, caça, silvicultura e pesca (sector terciário);
b) A taxa de actividade teve um ligeiro aumento de 3,1% relativamente à década anterior, mais significativa no grupo das mulheres;
c) A taxa de desemprego sofreu um aumento de 1,7%, mais significativo também, no grupo das mulheres;
d) Elevada percentagem de trabalhadores da agricultura;
e) As maiores áreas de ocupação terrena são as destinadas aos produtores autónomos, seguidas muitíssimo abaixo dos empresários, sociedade e estado;
f) A superfície agrícola é ocupada maioritáriamente por conta própria;
g) As maiores superfícies térreas são preenchidas por prados temporários e culturas forrageiras, seguidas dos cereais e por fim os prados e pastagens permanentes.

3.3. População e amostra do estudo

O estudo empírico que se apresenta desenvolveu-se num período temporal que envolveu a quase totalidade do ano lectivo de 2005/06.

A população alvo correspondeu ao conjunto de todos os educadores de infância que exercem as suas actividades nos jardins-de-infância da rede pública pertencentes ao Quadro de Zona Pedagógica de Viseu constituído por 339 pessoas. E a amostra equivaleu ao número de educadores de infância que responderam ao inquérito por questionário.

Discriminamos seguidamente a forma como se encontravam distribuídos esses docentes pelos diversos jardins-de-infância, agrupamentos e concelhos que compõem o QZP de Viseu, através do quadro 5.

Quadro 5

Representação concelhia do nº. de agrupamentos, estabelecimentos de ensino e educadores do Quadro de Zona Pedagógica de Viseu

Concelhos	Agrupamentos de Escolas (AE)	Nº. de Jardins-de-infância e de lugares	Educadores de infância	
				Total
Carregal do Sal	AE Carregal do Sal	10 + 4	14	19
	AE Cabanas de Viriato	4 + 1	5	
Castro Daire	AE Castro Daire	11 + 3	14	24
	AE Mões	8 + 2	10	
Mangualde	AE Castro Osório	7 + 2	9	22
	AE Gomes Eanes Azurara	11 + 2	13	
Mortágua	AE Mortágua	10 + 2	12	12
Nelas	AE Nelas	8 + 4	12	18
	AE Canas de Senhorim	5 + 1	6	
Oliveira de Frades	AE Oliveira de Frades	15 + 2	17	17
Penalva do Castelo	AE Penalva do Castelo	10 + 3	13	13
S. Comba Dão	AE S. Comba Dão	13 + 3	16	16
S. Pedro do Sul	AE S. Pedro do Sul	16 + 1	17	27
	AE Santa Cruz da Trapa	9 + 1	10	
Sátão	AE Sátão	13 + 5	18	24
	AE Ferreira de Aves	6	6	
Tondela	AE Caramulo	2	2	35
	AE Tondela	13 + 2	15	
	AE Lageosa	3 + 3	6	
	AE Campo de Besteiros	10 + 2	12	
V. Nova Paiva	AE V. Nova de Paiva	8 + 4	12	12
Vouzela	AE Vouzela	8 + 2	10	16
	AE Campia	5 + 1	6	
Viseu	AE Marzovelos	5 + 6	11	84
	AE Silgueiros	6 + 3	9	
	AE Abraveses	13 + 4	17	

	AE Grão Vasco	2 + 3	5	
	AE Infante D. Henrique	6 + 6	12	
	AE Viso	10 + 6	16	
	AE Mundão	7 + 1	8	
	AE Vil de Souto	6	6	

Fonte: Direcção Regional de Educação do Centro, Coordenação educativa de Viseu

3.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa

O plano de investigação envolveu a realização de uma entrevista exploratória a 6 educadoras, um pré-questionário administrado a 10 educadoras seleccionadas aleatóriamente e a aplicação de um inquérito por questionário definitivo ao universo em estudo, o que correspondeu a cerca de 324 educadoras (no qual não estão incluídas as educadoras que foram entrevistadas, nem as que responderam ao pré-questionário).

Antes de termos procedido à aplicação de instrumentos de estudo, importa referir, que foram estabelecidos previamente protocolos com os todos os Presidentes dos Conselhos Executivos dos respectivos agrupamentos, conforme anexo I, para solicitar a autorização necessária à realização do estudo nos devidos agrupamentos, tendo estes correspondido positivamente à solicitação.

3.4.1. Entrevistas exploratórias

A entrevista foi uma das técnicas estratégica utilizada para recolha de dados neste estudo, e segundo Mooser e Kalton (1971), citados em Bell (1997), consiste *numa "(…) conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado"* (p. 118-119).

Diogo (1998, p. 103), refere a este propósito que:

> *Como instrumento de investigação por excelência, a entrevista consiste num encontro entre duas pessoas, a fim de que uma obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma*

> *conversação de natureza profissional que permite estudar a lógica subjectiva do sujeito confrontada com a lógica da temática do inquérito.*

Estrela (1990, p. 354), considera que a finalidade da entrevista consiste:

> *Na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo. Isto é, se por um lado, se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo.*

Quivy (1992, p. 191), atenta que este método *"(…) caracteriza-se por uma troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação"* e que *"(…) o espírito teórico do investigador deve, no entanto permanecer continuamente atento, de modo que as suas intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível"* (p. 101).

A aplicação de entrevistas viabilizou a obtenção imediata de um rol de informações necessárias à construção do pré-questionário, corroborando a opinião de Ludke e André (1988, p. 34), quando afirmam que a entrevista apresenta vantagens sobre as outras técnicas, pois:

> *Permite a captação imediata e corrente da informação desejada (...) permite o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de colecta de alcance mais superficial (...) permite correcções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas (...) a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.*

Estas entrevistas de natureza exploratória centraram-se em 6 educadoras de infância atendendo ao seu vínculo profissional e ao meio onde exercem a actividade (quatro educadoras pertencentes ao quadro de zona pedagógica, a exercer em meios diferentes e com tempos de serviço também

diferentes; duas educadoras de quadros de escolas, a exercer em meios diferentes), conforme o quadro 6 que apresenta uma breve caracterização das educadoras entrevistadas.

Quadro 6

Caracterização das educadoras entrevistadas

Entrevistado	Sexo	Vínculo profissional	Tempo de serviço	Localização do Jardim-de--infância
A	Feminino	Quadro Escola / Vice-presidente no Conselho Executivo	24 Anos	Meio semi-urbano
B	Feminino	Quadro Escola	21 Anos	Meio rural
C	Feminino	Quadro de Zona Pedagógica	18 Anos	Meio rural
D	Feminino	Quadro de Zona Pedagógica	14 Anos	Meio semi-urbano
E	Feminino	Quadro de Zona Pedagógica (apenas há um ano)	9 Anos	Meio rural
F	Feminino	Quadro de Zona Pedagógica	20 Anos	Meio urbano

A escolha dessas pessoas foi estabelecida com base em conversas informais que se estabeleceram anteriormente com os seus pares e que permitiram seleccionar individualmente cada educadora dentro de um leque de pessoas que se consideram satisfeitas com a profissão e de outro em que se consideram insatisfeitas profissionalmente, procurando abranger assim a «bipolaridade» inerente ao conceito satisfação.

As entrevistas exploratórias têm como função, citando Quivy (1988), *"(…) revelar luz sobre certos aspectos do fenómeno estudado, nos quais o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo, e assim completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras"* (p. 67).

A entrevista foi préviamente elaborada de forma estruturada. Caracteriza-se por o entrevistador levar um guião, ou seja, um conjunto de perguntas, para as quais deseja respostas, levando o entrevistado a expressar profundamente os seus pensamentos, tendo todos os assuntos tratados um encadeamento entre eles. Mas também, pelo motivo das perguntas estarem

intrinsecamente relacionadas com objectivos definidos e com conceitos aclarados na fundamentação teórica.

Moreira (1994), considera que neste tipo de entrevista *"(…) a formulação das perguntas e a sequência de apresentação são por regra, invariáveis. O seu formato é, portanto rígido"* (p. 133). Estima que estas entrevistas estruturadas são suficientemente válidas, como instrumento de recolha de dados numa investigação qualitativa, *"(…) quando se dispõe à partida de informação bastante sobre o tema de pesquisa e quando, por consequência, não há perigo de perda de dados ou alteração de significado dos mesmos pelo facto de se impor na entrevista um formato rígido"* (p. 134). E ainda que o tipo de entrevista utilizado seja considerado rígido, foi dada oportunidade ao entrevistado para se expressar de forma livre sobre o assunto, surgindo a relevância de colocar em alguns casos outras questões além das previamente definidas no guião.

O entrevistador demonstrou uma grande consideração pelo entrevistado, consideração que envolveu, citando Ludke e André (1988), desde*: "(…) um local e horário marcados e cumpridos de acordo com a sua conveniência, até à perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante (...) respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem de desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado"* (p. 35), de modo a que o entrevistador se sentisse à vontade e se gerasse um clima de confiança indispensável nesta situação. As entrevistas realizaram-se nos estabelecimentos de ensino, em espaço sossegado (não utilizado para actividades lectivas) e sem interrupções, cada entrevista teve a duração aproximada de 45 minutos a uma hora, e para facilitar a transcrição da entrevista, as educadoras concederam autorização para a gravação da mesma. Tendo-se procedido à revalidação das entrevistas pelas entrevistadas após a sua transcrição.

3.4.1.1. Guião de entrevista

A construção do guião de entrevista estabeleceu-se em consonância com as questões e com os objectivos do estudo. Compreendendo os seguintes blocos, conforme anexo II:

O bloco I corresponde à legitimação da entrevista e à motivação do entrevistado.

O bloco II sobre a posição geral dos educadores em termos de satisfação/insatisfação profissional tem como objectivos específicos obter uma opinião geral sobre a forma de estar profissional dos educadores de infância e sobre os factores motivadores dessa forma de estar.

O bloco III a respeito da apreciação de factores de natureza intrínseca à profissão como motivadores de satisfação/insatisfação docente tem como objectivos específicos auferir a opinião sobre o exercício da actividade de educadora, a realização pessoal, o reconhecimento e valorização profissional desta docência, o sentido de responsabilização, a progressão na carreira e o desenvolvimento pessoal e profissional.

O bloco IV a propósito da apreciação de factores de natureza extrínseca à profissão como motivadores de satisfação/insatisfação docente tem como objectivos específicos reunir opiniões sobre a forma como se processam as relações interpessoais; a adequação do salário à actividade docente; o seu estatuto social comparativamente a outros grupos docentes; a relevância de politicas administrativas no actual contexto educativo e as condições de trabalho docente.

O bloco V sobre a consideração de sentimentos expressivos de satisfação/insatisfação profissional docente tem como objectivos específicos registar as possíveis formas de estar profissional dos educadores e algumas formas de ultrapassar o mal-estar docente.

O bloco VI que visa apresentar medidas de fundo para aumentar a satisfação e diminuir/superar a insatisfação nos educadores tem como objectivos específicos recolher sugestões em ordem a uma possível atenuação/superação da insatisfação.

Para cada educadora entrevistada foram colocadas as seguintes questões:

Questão 1: No actual contexto de educação e na qualidade de educadora de infância descreva-nos como é que se sente profissionalmente? Que factores, de uma forma geral, motivam primordialmente esse sentimento e forma de estar profissional?

Questão 2: Considera o exercício da actividade de educador sinónimo de uma actividade gratificante e desafiante? Justifique.

Questão 3: Entende que a comunidade educativa reconhece e valoriza socialmente a profissão de educador de infância? Justifique.

Questão 4: Considera a formação inicial e contínua actual adequada e pertinente ao desenvolvimento pessoal e profissional do educador? Porquê? E perante as exigências que estão inerentes à sua actividade de educador?

Questão 5: Concorda que a progressão na carreira deverá processar-se atendendo a um modelo piramidal e selectivo, ou atendendo a um modelo de carreira cilíndrico, em que todos podem chegar ao topo? Justifique.

Questão 6: O actual sistema de concursos e colocações movimenta anualmente dentro de quadros e entre quadros uma quantidade desmedida de educadores de infância, mobilidade que se mantêm durante uma parte significativa da sua carreira profissional. Considera isso vantajoso para este grupo docente? Porquê? E para as crianças? Porquê? E para a organização escola? Justifique.

Questão 7: Perante um quadro que envolve instabilidade e insegurança na actividade, como é que se desenvolvem as relações formais e informais dos educadores com os seus pares e com os superiores hierárquicos? Como é que se desenrolam as relações com os pais/enc. de educação e restante comunidade educativa? E as relações pessoais e familiares do educador? Justifique.

Questão 8: Os decisores políticos e docentes defendem uma articulação entre níveis de ensino. Considera essa situação viável com a legislação de normativos específicos para a educação de infância? Porquê?

Questão 9: Tem a convicção de que a remuneração que o educador recebe é adequada às suas qualificações académico-profissionais? Porquê? E à sua actividade, atendendo a titulo exemplificativo que esta envolve por vezes gastos acrescidos com deslocações? Justifique.

Questão 10: Considera as características físicas dos jardins-de-infância e os recursos disponíveis nestes adequados à actividade do educador? Justifique. No seu entender existem diferenças consoante a sua localização em meio urbano ou em meio rural? Justifique.

Questão 11: Deseja especificar algum factor que não tenha sido referido e que no seu entender seja motivador de satisfação ou insatisfação profissional?

Questão 12: Perante o actual contexto educativo que sentimentos experiencia o educador ao desempenhar a sua actividade? Entende que se destacam mais os sentimentos de bem-estar ou os de mal-estar? Justifique.

Questão 13: Considera que a adesão a formas de mobilidade, como os destacamentos e as requisições correspondem a tentativas de ultrapassar sentimentos de insatisfação profissional docente?

Questão 14: No seu entender que medidas ajudariam a esbater ou mesmo a suprimir um sentimento quase generalizado de insatisfação profissional docente? Justifique.

Depois de realizadas as entrevistas, foram redigidas e organizadas as transcrições (anexo III) a partir das respectivas gravações.

A cada entrevista transcrita foi dado um código com uma letra (E) e seis dígitos (1-6), correspondentes às opiniões das seis educadoras. Juntamente com a atribuição de uma letra (A-F) para identificar a educadora e poder fazer a devida correspondência com as suas características individuais, como se pode observar através do Anexo III.

Procuramos ter sempre como critério de transcrição das entrevistas uma proximidade de escrita tanto quanto possível à expressividade das nossas entrevistadas. Por este motivo, é natural que se verifiquem frases demasiado amplas ou nem sempre com uma grande correcção sintáctica.

Com a redacção dos textos produzidos, prosseguiu-se o tratamento dos dados, recorrendo-se à análise de conteúdo.

3.4.1.2. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma das técnicas mais vulgares na investigação empírica. Para Bardin (1979), corresponde de um modo geral a: *"(…) um conjunto de técnicas das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos"* (p. 38).

Esta técnica, segundo Berelson (1952, 1968) em Carmo e Ferreira (1998), é sistemática, porque *"(…) a totalidade do conteúdo deve ser ordenado e integrado em categorias previamente escolhidas em função dos objectivos que o investigador quer atingir"* (p. 251) e objectiva, citando os mesmos autores, porque a análise deve *"(…) obedecer a instruções suficientemente claras e precisas para que investigadores diferentes, trabalhando sobre o mesmo conteúdo, possam obter os mesmos resultados"* (p. 251).

Assim, a análise de conteúdo dos protocolos das entrevistas fundamentou-se nas seguintes etapas:

- Leitura fluente e integral dos protocolos das entrevistas, de forma a compreender a sua globalidade e especificidade;
- Recorte do texto em unidades de registo, definindo-se estas, segundo Carmo e Ferreira (1998) como *"(…) o segmento mínimo de conteúdo que se caracteriza, colocando-o numa dada categoria"* (p. 257);
- Associação das unidades de registo em indicadores;
- Subdivisão dos indicadores, dependendo do carácter satisfatório e/ou insatisfatório das unidades de registo;
- Contagem do nº. de unidades de registo agrupadas em indicadores;
- Criação num processo constante de comparação de subcategorias e categorias, em função do significado dos indicadores.

Mas, para que todo este processo decorre-se sem dificuldades foi necessário proceder à codificação das unidades de registo, com a atribuição de uma letra (d) e de um número de ordem crescente, consoante se procedia à leitura do texto da entrevista. Contudo, para evitar a sobreposição de dados e destrinçar claramente a origem da informação, visto que se procedeu à análise

de conteúdo de seis entrevistas, foi necessário associar a este código, o código de cada entrevista (letra e dígito).

Todos estes procedimentos encontram-se documentados no Anexo IV (Quadros I a VI) e no Anexo V (Quadros I a IV).

De uma forma concisa, podemos referir que o recurso à análise de conteúdo prendeu-se com o facto de se tencionar interpretar o conteúdo dos protocolos das entrevistas, e assim recolher elementos significativos e pertinentes que permitissem a construção do inquérito por questionário a aplicar nesta investigação, tendo em atenção os objectivos do estudo.

3.4.2. Pré-questionário

O inquérito por questionário foi outro instrumento utilizado para recolha de dados nesta investigação. Ludke (1988), considera que um inquérito por questionário tem a função de colocar a um conjunto de indivíduos uma série de perguntas relativas a um problema pertinente para o investigador.

Dessa forma, foi construído inicialmente um pré-questionário tendo em consideração essencialmente dados que se retiraram da análise de conteúdo das entrevistas, mas também dados fundamentados teoricamente, de feição a que a informação necessária recolhida não se revelasse problemática no momento de a analisar e interpretar. Tendo-se tornado indispensável na elaboração das suas questões, que o grau de precisão fosse considerável, de modo a que os inquiridos entendessem precisamente aquilo que lhes era requerido.

Esse pré-questionário foi aplicado aleatóriamente a dez educadoras da população do estudo e encontra-se no anexo VI.

3.4.2.1. Estrutura do pré-questionário

O pré-questionário foi organizado em quatro partes distintas:

Introdutoriamente procuramos enquadrar a aplicação deste instrumento e solicitar a cooperação dos docentes para o seu preenchimento.

Na primeira parte formada por 6 questões procuramos obter dados relativos às características pessoais (sexo, idade, estado civil e habilitações académicas) e às características profissionais (situação profissional, tempo de serviço) dos educadores que integram este estudo.

Numa segunda parte composta por 8 questões pretendemos colher dados referentes à localização do estabelecimento de ensino e da residência dos educadores.

Na terceira parte diligenciamos recolher dados relativos ao absentismo destes profissionais.

Numa quarta parte constituída por 107 questões procuramos utilizando a escala de Likert (cinco graus) indagar os educadores sobre um conjunto de afirmações respeitante à forma de estar profissional e a factores intrínsecos e extrínsecos à actividade docente, itens esses que foram seleccionados e que são descriminados seguidamente nos quadros 7, 8 e 9:

Quadro 7

➢Item da categoria relativa à forma de estar profissional

Item	Subcategoria de sentimentos e formas de estar
1	• Encontro-me satisfeita profissionalmente

Quadro 8

➢Itens da categoria relativa aos factores de natureza intrínseca à profissão docente

Item	Subcategoria de trabalho em si
2 35 65 88 100	• Escolhi ser educador/a por vocação • Gosto de ser educador/a • O meu trabalho como educador/a não é cansativo • Trabalho sempre com muita vontade • As funções pedagógicas são as mais importantes
Item	**Subcategoria de trabalho em equipa**
3 36	• A minha equipa de trabalho tem espírito de envolvimento e de participação em projectos • Há dinamismo na minha equipa para desenvolver projectos inovadores
Item	**Subcategoria de função do educador**

4 37 66	• É minha função fomentar o crescimento e o desenvolvimento da criança • O/A educador/a deve valorizar as vivências pessoais da criança • O/A educador/a deve ajudar as crianças a projectar o seu trabalho e o seu próprio caminho
Item	**Subcategoria de perfil do educador**
6 38 67	• O/A educador/a deve ter uma postura aberta e cooperativa com a comunidade educativa • O/A educador/a deve ser capaz de responder a desafios • O/A educador/a deve ser uma pessoa emocionalmente estável
Item	**Subcategoria de método de trabalho**
8 40 69	• O/A educador/a deve planear e desenvolver actividades tendo em consideração também as ideias das crianças e os acontecimentos que ocorrem no meio • O/A educador/a tem liberdade para organizar o trabalho com as crianças dentro das áreas definidas nas orientações curriculares • Devemos promover a liberdade de expressão da criança para tornar visível a riqueza e a diversidade do seu trabalho
Item	**Subcategoria de desempenho profissional**
9 41 70	• Os/As educadores/as esforçam-se por serem bons profissionais • Ser educador/a causa um desgaste físico e psicológico que se acentua com a idade • O rendimento profissional diminui com o avançar da idade
Item	**Subcategoria de reconhecimento e valorização profissional**
10 42 71 89 101	• Houve uma evolução no reconhecimento do trabalho do educador/a • O reconhecimento profissional depende da forma como nós nos valorizamos pessoalmente e daquilo que fazemos para que nos reconheçam • Os pais reconhecem que o trabalho do/a educador/a é indispensável para o desenvolvimento da criança • Os/As colegas dos outros níveis de ensino reconhecem a função educativa dos/as educadores/as • A profissão de educador/a passou a ser mais reconhecida com o lançamento das orientações curriculares para a educação pré-escolar
Item	**Subcategoria de responsabilidade**
11 43	• Os/As educadores/as são profissionais responsáveis • O/A educador/a deve contribuir para a formação da criança como ser livre e autónomo
Item	**Subcategoria de progressão na carreira**
12 44 72 90	• Todos/as os/as educadores/as devem poder chegar ao topo de carreira • A progressão na carreira devia ser feita pelo mérito do profissional • Uma progressão por mérito estimula o investimento no trabalho • Uma avaliação por mérito gera percursos profissionais diferentes

Item	**Subcategoria de realização pessoal e profissional**
13	• É gratificante acompanharmos o desenvolvimento das crianças
Item	**Subcategoria de formação inicial**
14 45 73	• Na formação inicial tive preparação suficiente para exercer a profissão de educador/a • Na minha formação inicial a parte teórica estava equilibrada com a prática pedagógica • As escolas de formação de educadores deveriam seleccionar também os/as candidatos/as com base no seu perfil para a profissão
Item	**Subcategoria de desenvolvimento pessoal**
15 46	• Senti um crescimento pessoal e profissional durante a minha actividade como educador/a • A realização de formação complementar possibilita um enriquecimento pessoal e profissional
Item	**Subcategoria de formação continua**
16 47 74	• A variedade das acções de formação é adequada às nossas necessidades pessoais • Procurei acções de formação de acordo com interesses pessoais para adquirir novos conhecimentos • Realizei aleatoriamente formação para obtenção atempada de créditos

Quadro 9

➢Itens da categoria relativa aos factores de natureza extrínseca à profissão docente

Item	**Subcategoria de relações com os pares**
17 48 75 91 102	• Há um bom relacionamento com os pares • Os momentos de encontro com colegas resumem-se aos das reuniões • Estamos mentalizados/as que é uma rotina conhecer novos/as colegas • Desenvolvo relações mais consistentes com os/as colegas de equipa quando há proximidade entre os jardins-de-infância • Estabeleço relações mais fortes com colegas quando estou em jardins-de-infância com mais do que um lugar de educador/a
Item	**Subcategoria de relações com as crianças**
18 49	• Estabelecem-se laços de afectividade fortes com as crianças • A permanência do/a educador/a durante os três anos de passagem da criança pelo jardim-de-infância contribui para a sua segurança emocional
Item	**Subcategoria de relações com os superiores hierárquicos**

19 50	• Há relações de cordialidade e de amizade com os órgãos do meu conselho executivo • O tipo de relações que se estabelece com os órgãos do conselho executivo depende da filosofia de abertura do agrupamento
Item	**Subcategoria de relações com a comunidade educativa**
20	• Há uma relação de cooperação com a comunidade educativa
Item	**Subcategoria de relações com os pais**
21 51 76 92	• Tenho sempre boas relações com os pais das crianças • Fomento uma relação aberta e dialogante com os pais • Criam-se laços de amizade e de proximidade mais fortes com pais de meios rurais do que com pais de meios urbanos • Os/As educadores/as são o grupo profissional que tem mais proximidade com os pais/encarregados de educação
Item	**Subcategoria de relações pessoais e familiares do educador**
22 52	• A vida pessoal e familiar dos/as educadores/as torna-se complicada com as constantes mudanças de lugar • A instabilidade contínua só afecta os educadores que têm compromissos familiares
Item	**Subcategoria de função do gestor**
7	• Os órgãos de gestão do meu agrupamento têm competências para liderar
Item	**Subcategoria de estilo do gestor**
5 39 68	• Os órgãos de gestão do meu agrupamento revelam imparcialidade na tomada de decisões • Os órgãos de gestão do meu agrupamento são pessoas acessíveis e abertas ao diálogo • Os órgãos de gestão do meu agrupamento têm posturas democráticas
Item	**Subcategoria de salário**
23 53 77	• Tenho um salário compensador monetariamente • Tenho uma remuneração salarial adequada às funções que desempenho • O vencimento é suficiente tendo em consideração as despesas diárias das deslocações para os estabelecimentos de ensino
Item	**Subcategoria de horário**
24 54 78	• Devo fazer o alargamento de horário com crianças em vez de estar a supervisionar • Devo fazer a componente não lectiva com crianças em vez de estar com planificações • Emprego mais horas com o trabalho escolar do que as da componente não lectiva

Item	Subcategoria de estatuto social
25	• Ser educador/a é socialmente prestigiante
55	• Os pais vêem os/as educadores/as de infância como agentes educativos indispensáveis
79	• Os pais consideram os/as educadores/as guardadores/as de crianças
93	• O governo contempla os/as educadores/as com direitos e regalias iguais às dos/as docentes de outros níveis de ensino
Item	**Subcategoria de sistema de concursos e colocações**
26	• Estou colocado/a num dos jardins-de-infância da minha preferência
56	• Obtive sempre colocação num jardim-de-infância próximo de casa
80	• Aprovo as novas regras do sistema de concursos e colocações de docentes
94	• As colocações plurianuais possibilitam estabilidade aos/às educadores/as e às suas famílias
103	• A obrigatoriedade de permanecer num lugar durante três anos onde não se gosta de estar ou que fica muito longe de casa, perturba a predisposição para a actividade docente
Item	**Subcategoria de vinculo profissional**
27	• Para se ingressar num quadro de zona pedagógica é necessário ter muitos anos de serviço
57	• Optei por trabalhar no ensino particular até entrar para um quadro do ensino oficial
81	• Enquanto não se pertence a um quadro de escola vive-se permanentemente num clima de incerteza e de insegurança pessoal e profissional
95	• Estar como contratado/a inviabiliza a realização de projectos pessoais
104	• A única compensação de estar como contratado/a é a acumulação de tempo de serviço
Item	**Subcategoria de politicas administrativas/educativas**
28	• A educação pré-escolar devia ter carácter de obrigatoriedade
58	• A frequência do jardim-de-infância pelas crianças de 5 anos devia ser obrigatória
82	• A imposição de um calendário escolar diferente para a educação pré-escolar constitui motivo de desmotivação profissional
96	• O novo modelo de gestão e administração das escolas promoveu a efectiva autonomia das escolas
105	• A componente de apoio à família deve funcionar somente nos lugares onde é absolutamente necessário dar resposta às famílias
106	• Na fase final da carreira de educador/a ainda tenho condições físicas e psicológicas para exercer a actividade lectiva
107	• A formação dos agrupamentos alterou a forma de trabalhar dos profissionais em educação de infância
Item	**Subcategoria de mobilidade docente**
29	• A mobilidade de educadores/as é enriquecedora por permitir conhecer novas realidades
59	• A mobilidade suscita constantes adaptações do docente ao meio
83	• A mobilidade causa o rompimento de laços afectivos com as crianças e de

97	relações com a comunidade educativa • A mobilidade afecta essencialmente os/as educadores/as que têm menos tempo de serviço
Item	**Subcategoria de formas de mobilidade**
30 60	• Há educadores/as que recorrem ao destacamento para os apoios educativos como forma de ficarem colocados/as próximo de casa • O recurso a requisições para exercer funções executivas ou para instituições são meios para evitar o lugar de afectação
Item	**Subcategoria de estabilidade docente**
31 61 84 98	• A estabilidade docente permite a continuidade de projectos educativos e pedagógicos • A permanência dos/as educadores/as num lugar gera acomodação à vivência dessa comunidade • Gostava de permanecer sempre no mesmo lugar • A estabilidade durante três ou mais anos num lugar erradica durante esse período de tempo estados de ansiedade e de stress
Item	**Subcategoria de rede escolar**
32 62 85	• Existe uma distância considerável entre jardins-de-infância • Os estabelecimentos de lugar único predispõem ao isolamento do/a educador/a • A dimensão geográfica deste quadro de zona pedagógica devia ser menor
Item	**Subcategoria de características físicas dos estabelecimentos**
33 63 86 99	• A maioria dos jardins-de-infância funciona em salas adaptadas • Os jardins-de-infância são lugares adequados ao exercício da actividade docente • Os jardins-de-infância reúnem condições para assegurar prolongamentos de horário • As autarquias e as juntas de freguesia investem na melhoria das condições físicas dos jardins-de-infância
Item	**Subcategoria de recursos materiais**
34 64 87	• O meu jardim-de-infância está equipado com meios audiovisuais • O jardim-de-infância onde estou tem telefone • Os jardins-de-infância estão bem apetrechados com material lúdico e didáctico

Para a numeração das questões utilizamos sempre um item de cada subcategoria de forma aleatória para não induzir os inquiridos durante o preenchimento do pré-questionário a determinadas respostas.

3.4.2.2. Validade da aplicação do pré-questionário

A aplicação do pré-questionário teve como objectivo validar e precisar as questões do questionário definitivo.

Assim sendo, durante a recolha dos pré-questionários, procedemos à auscultação das inquiridas quanto à formulação das questões (clareza e precisão) e quanto à disposição da chave no cabeçalho das grelhas de preenchimento. Dessa inquirição, resultou uma única alteração, no posicionamento da chave no cabeçalho de cada página, de forma a tornar mais perceptíveis as opções de preenchimento em cada grelha.

3.4.3. Questionário definitivo

O questionário definitivo (anexo VII) foi aplicado ao restante universo em estudo e que correspondeu a um total de 321 educadoras.

Mas, em virtude do estudo abranger uma área muito dispersa de jardins de infância e uma vez que todos os estabelecimentos de ensino passaram a pertencer a um agrupamento até ao final do ano lectivo 2004/05 por obrigatoriedade do Ministério da Educação, optou-se por enviar a maioria dos questionários por correio para as sedes dos agrupamentos dos Concelhos onde recaiu o estudo para agilizar todo o processo de distribuição. Despachos que só foram possíveis após as representantes do pré-escolar que fazem parte desses Conselhos Executivos se terem demonstrado disponíveis para distribuírem os questionários pelas educadoras de infância, solicitarem o seu preenchimento e posterior recolha, assim como, a sua devolução também por correio por forma a facilitar a sua recolha em termos de economia de tempo.

Constatamos, que de um total de 334 questionários distribuídos (incluindo os pré-questionários), foram devolvidos 239 questionários, perfazendo uma taxa de retorno igual a 71,5%, conforme quadro 10.

Quadro 10

Nº. de questionários distribuídos e recebidos por agrupamento e respectiva taxa de resposta

Concelhos	Agrupamentos de Escolas (AE)	Amostra Base: 334 questionários		
		Nº. de questionários distribuídos	Nº. de questionários recebidos	Taxa de retorno (%)
Carregal do Sal	AE Carregal do Sal	14	14	100%
	AE Cabanas de Viriato	5	5	100%
Castro Daire	AE Castro Daire	14	12	86%
	AE Mões	10	10	100%
Mangualde	AE Castro Osório	9	9	100%
	AE Gomes Eanes Azurara	13	8	62%
Mortágua	AE Mortágua	12	8	67%
Nelas	AE Nelas	12	8	67%
	AE Canas de Senhorim	6	3	50%
Oliveira de Frades	AE Oliveira de Frades	17	8	47%
Penalva do Castelo	AE Penalva do Castelo	13	7	54%
S. Comba Dão	AE S. Comba Dão	16	15	94%
S. Pedro do Sul	AE S. Pedro do Sul	17	14	82%
	AE Santa Cruz da Trapa	10	2	20%
Sátão	AE Sátão	13	4	31%
	AE Ferreira de Aves	6	6	100%
Tondela	AE Caramulo	2	2	100%
	AE Tondela	15	13	87%
	AE Lageosa	6	6	100%
	AE Campo de Besteiros	12	10	83%
V. Nova Paiva	AE V. Nova de Paiva	12	11	92%
Vouzela	AE Vouzela	10	5	50%
	AE Campia	6	3	50%
Viseu	AE Marzovelos	11	9	75%
	AE Silgueiros	9	9	100%
	AE Abraveses	17	9	53%
	AE Grão Vasco	5	5	100%
	AE Infante D. Henrique	12	5	42%
	AE Viso	16	9	56%
	AE Mundão	8	5	63%
	AE Vil de Souto	6	5	83%
Total=14	31	334	239	71,5%

3.4.3.1. Tratamento e análise estatística dos questionários

O tratamento e a análise dos dados relativamente aos inquéritos por questionário foi processada recorrendo a um programa estatístico designado por SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 13,0 for Windows. A utilização deste software subentendeu uma certa experiência por parte da investigadora, de modo a realizar um tratamento estatístico íntegro.

Esta acção compreendeu inicialmente, de acordo com Hill e Hill (2002) três passos fundamentais:

- A preparação preliminar, que envolveu após examinação adequada das perguntas do questionário, a anotação para cada uma delas do número de variáveis que são precisas definir para representar as respostas às perguntas;
- A definição das variáveis no computador, que correspondeu à introdução no computador dos nomes das variáveis e das suas características;
- A inserção dos dados, ou seja, a introdução dos valores das variáveis para cada questionário.

Posteriormente, procuramos obter elementos estatísticos descritivos elementares que permitissem apreciar com rigor todas as questões do questionário. Nomeadamente, gráficos e tabelas de frequências (frequência absoluta, frequência relativa, frequência relativa para os casos válidos e frequência relativa acumulada). E, tabelas com a média aritmética (termo médio), a mediana (valor da variável nem superior nem inferior a metade dos valores observados), a moda (valor mais frequentemente representado numa série de observações), o desvio padrão (medida de dispersão) e o valor mínimo e máximo de resposta. Tomamos em consideração que um valor elevado do desvio padrão (superior ou igual a 0,9) admitia uma dispersão nas respostas, e que esse factor inviabilizava uma avaliação precisa sobre a afirmação.

As tabelas de frequências que ajudaram à apreciação dos resultados dos questionários, mas que pela sua extensão não foram incluídas integralmente no próximo capítulo, encontram-se documentadas no Anexo VIII.

Neste seguimento, e após um relato do quadro metodológico aplicado na investigação, assim como, de uma descrição do local e população envolvidas neste estudo, procedemos à apresentação da análise de conteúdo dos dados qualitativos recolhidos através das entrevistas e da análise dos resultados estatísticos obtidos através dos questionários.

AGRADECIMENTOS

Todas as palavras são sempre poucas para agradecer a todas as pessoas que se disponibilizaram a ajudar na realização desta investigação.

Neste sentido, expresso um autêntico apreço e reconhecimento:

Ao **Professor Doutor Amílcar Martins**, pela forma como sempre se disponibilizou a orientar esta investigação, pelas sugestões fornecidas e que se revelaram sempre uma mais valia para a prossecução deste estudo.

Aos/Às **Presidentes dos Conselhos Executivos** dos Agrupamentos de Escolas que consentiram a realização do trabalho de investigação nos seus agrupamentos, nomeadamente a efectuação de entrevistas e a aplicação de inquéritos por questionário aos docentes de educação de infância.

Aos/Às **Representantes do Pré-escolar nos Conselhos Executivos** que se disponibilizaram imediatamente para a distribuição/recolha dos questionários aos/às educadores de infância.

Aos/Às **colegas** que se prontificaram a ser entrevistados, aos/às que se aprontaram para preencher os inquéritos e a todos os outros colegas e **amigos/as** que contribuíram de alguma forma para a efectiva realização deste estudo.

À **Família** que tanta coragem e ânimo deu para ultrapassar situações pessoais complicadas que foram ocorrendo durante o percurso da investigação.

E por último, mas não em último lugar à **Amiga Dulce** pela forma como sempre me incentivou a continuar o estudo e pela troca de impressões constante que aconteceu durante todo o trabalho de investigação, o meu mais profundo agradecimento.

RESUMO

Em diálogo informal com actuais educadores de infância transpareceu uma insatisfação profissional assente num desânimo e numa desmotivação para o exercício desta profissão. Perante esta situação fortuita resolvemos investigar a verídica forma de estar destes docentes alicerçada num conjunto de factores intrínsecos e extrínsecos que contribuem para a sua satisfação/motivação e/ou insatisfação/desmotivação profissional.

Este processo compreendeu, a nível teórico, uma retrospectiva sócio-histórica e política sobre este nível de ensino, e sobre a profissão docente, para melhor percepcionarmos a actual educação de infância e os seus respectivos agentes educativos. Fizemos ainda, uma breve descrição sobre as principais alterações que a administração e gestão dos estabelecimentos de educação comportaram ao longo dos últimos tempos, bem como, simultaneamente, apresentamos uma análise das teorias da motivação para apreender-se os verdadeiros motivos que ocasionam o aparecimento de sentimentos de satisfação e/ou insatisfação profissional, nomeadamente as teorias de Maslow, Herzberg, McClealland e Vroom, simultânea à explicitação de conceitos-chave inerentes a esta pesquisa, designadamente, educação de infância, profissão, satisfação, motivação, factores de natureza intrínseca e extrínseca.

A nível empírico envolveu uma conjugação de abordagens de carácter qualitativo e quantitativo, especificamente a realização de 6 entrevistas exploratórias e a aplicação de inquéritos, por questionário, a 239 docentes da rede pública da região abrangente pelo Quadro de Zona Pedagógica de Viseu.

Da triangulação dos dados obtidos, pela análise de conteúdo das entrevistas e pela análise estatística dos questionários, aferimos, numa dualidade entre satisfação – insatisfação, o testemunho dos educadores direccionado para um grau de satisfação positivo, com predominância dos factores de carácter satisfatório sobre os de natureza insatisfatória. Porém, apesar desta prevalência, registamos, também, uma subscrição de uma quantidade significativa de factores de cariz insatisfatório.

Os motivos geradores de satisfação estão maioritariamente assentes em factores intrínsecos. E, secundariamente, apoiados em factores extrínsecos como as relações interpessoais e algumas questões relativas às políticas educativas e aos recursos materiais. Os fundamentos de insatisfação residem essencialmente em factores extrínsecos e no factor intrínseco – progressão na carreira.

Com o intuito de diminuir o nível de descontentamento dos profissionais em educação de infância e aumentar a sua motivação para o exercício da profissão, elegemos, baseados na análise empírica dos dados da pesquisa, um reportório de factores onde importa serem introduzidas, num futuro breve, mudanças substantivas:

i) a nível do vínculo profissional;
ii) a nível das políticas administrativas/educativas, designadamente, da legislação, do sistema de concursos e colocações, e ainda, da mobilidade docente;
iii) a nível das condições físicas de trabalho;
iv) a nível da progressão na carreira;
v) a nível da formação inicial e contínua;
vi) a nível do trabalho em equipa.

ABSTRACT

In informal dialogues with current infant school teachers we could feel there was a professional dissatisfaction, which was due to disappointment, and consequently lack of motivation to do this job. Faced with such an unexpected situation we decided to do some research work in order to know exactly how these teachers really feel about their job. We took into consideration intrinsic and extrinsic factors which can be responsible for their professional satisfaction/motivation and/or dissatisfaction/lack of motivation.

To achieve this goal we had to do, theoretically speaking, a socio-historical and political retrospective about this teaching level and about the teaching profession itself, so that we could better understand the context of the present infant teaching situation and their educational agents. We also did a short description of the most important changes that the schools administration and management had to deal with during the last years and simultaneously we present an analysis of the motivation theories to understand better the real reasons which are responsible for those feelings of professional fulfilment and/or dissatisfaction, namely the theories of Maslow, Herzberg, McClealland and Vroom, together with the explanation of key-concepts which are essential to this research, namely, infant teaching, job satisfaction, motivation, factors of intrinsic and extrinsic nature.

On an empirical level it involved a conjunction of approaches both qualitative and quantitative. Specifically, we carried out 6 exploratory interviews and the application of enquiries, with a questionnaire, to 239 teachers of state schools in the educational area of Viseu.

From the triangulation of the information obtained, from the analysis of the interviews content and from the statistics analysis of the questionnaires, we measured, in a duality between satisfaction – dissatisfaction, the statements of the teachers towards a positive level of satisfaction, being the factors of satisfactory level predominant over the ones of dissatisfaction character. However, in spite of this prevalence, we also noticed a subscription of a significant amount of factors related to dissatisfaction.

The reasons which are responsible for satisfaction are mainly related to intrinsic factors. They are supported by extrinsic factors such as interpersonal relationships and by some issues related to the educational policies and material resources. The main reasons for dissatisfaction are mainly due to extrinsic factors and to an intrinsic factor- career progression.

With the objective of reducing the level of dissatisfaction of infant teaching professionals and in order to increase their motivation to perform their job, we selected, based on empirical analysis of the data obtained on our research, a set of factors in which it is important to introduce in a short time major changes:

i) in the professional contract;
ii) in the administrative/educational policies, namely in legislation, in the way teachers are recruited as well as in teachers mobility;
iii) in the quality of the working conditions at schools;
iv) in the career progression;
v) in the initial and on continuous training;
vi) in the team work.

RÉSUMÉ

À partir d'un dialogue informel avec quelques éducatrices d'enfance, on s'est aperçu d'un ennui professionnel dû au dépit et à la démotivation pour l'exercice du métier. Devant cette situation on a décidé de faire une recherche sur la vraie attitude de ces professeurs en nous basant sur des facteurs intrinsèques et extrinsèques qui contribuent pour la satisfaction/motivation et/ou insatisfaction/démotivation professionnelle.

Ce processus a compris, au niveau théorique, une rétrospective socio--historique et politique concernant ce niveau d'enseignement (et le métier d'enseignant) pour mieux comprendre l'éducation d'enfance de nos jours et ses agents éducatifs. Nous avons fait, encore, une brève description des plus importantes altérations que l'administration et direction des établissements d'apprentissage ont subi tout au long des années. En même temps, nous présentons une analyse des théories de la motivation, pour qu'on connaisse les vrais motifs qui soutiennent l'apparition des sentiments de satisfaction e/ou insatisfaction professionnelle, notamment les théories de Maslow, Herzberg, McClealland e Vroom qui, ensemble, expliquent les concept-clefs inhérents à cette recherche: éducation d'enfance, profession, satisfaction, motivation, facteurs de nature intrinsèque et extrinsèque.

Au niveau empirique abouti plusieurs études, qualitatifs et quantitatifs, spécifiquement la réalisation de 6 interview exploratoires et l'application d'enquêtes, par questionnaire, à 239 professeurs du réseau publique de la région qui comprend la Zone Pédagogique de Viseu.

De la triangulation des résultats obtenus, par l'analyse du contenu des interview et par l'analyse statistique des questionnaires, nous avons vérifié, dans une dualité satisfaction / insatisfaction, que le témoin des éducateurs transmet une satisfaction positive dont on enregistre des facteurs de caractère satisfaisant sur ceux de caractère insatisfaisant. Cependant, nous avons aussi remarqué des opinions dont les facteurs sont insatisfaisants.

Les motifs qui contribuent pour la satisfaction parviennent, surtout, des facteurs intrinsèques. Les facteurs extrinsèques prennent une place subsidiaire

en ce qui concerne les relations interpersonnelles et quelques questions se rapportant les politiques éducatifs et les ressources matériels. L'insatisfaction parvient, essentiellement, des facteurs extrinsèques et du facteur intrinsèque – progression dans la carrière.

Ayant comme but diminuer le mécontentement des professionnels en éducation d'enfance et augmenter leur motivation pour l'exercice de la profession, nous avons élu, basés dans l'analyse empirique des résultats de la recherche, un groupe de facteurs où l'on devra introduire, prochainement, des changements nécessaires:

i) au niveau de la stabilité et compromise professionnel;
ii) au niveau des politiques administratives/éducatives, notamment, la législation, le système de concours et, encore, la mobilité professionnelle;
iii) au niveau des conditions physiques de travail;
iv) au niveau de la progression dans la carrière;
v) au niveau de la formation initiale et continue;
vi) au niveau de l'équipe de travail.

ÍNDICE

LISTA DE QUADROS xiii
LISTA DE FIGURAS xiv
LISTA DE GRÁFICOS xv

INTRODUÇÃO 2

CAPÍTULO I – APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO 5
1. Contextualização do estudo 5
1.1. Problema da investigação 5
1.2. Justificação e relevância do estudo 7
1.3. Limitações do estudo 9
1.4. Questões de investigação 10
1.5. Objectivos do estudo 11

CAPÍTULO II – QUADRO TEÓRICO-CONCEPTUAL 13
Introdução 13
2.1. Breve retrospectiva histórica da Educação de Infância em Portugal 15
2.1.1. O período da Monarquia 16
2.1.2. O período da 1ª República 17
2.1.3. O período do Estado Novo 18
2.1.4. O período após a Revolução do 25 de Abril de 1974 20
2.2. Breve historial sobre a evolução da Administração e Gestão Escolar em Portugal 23
2.2.1. O período dos anos 70 24
2.2.2. O período dos anos 80 26
2.2.3. O período dos anos 90 28
2.2.4. Actual período vigente 30
2.3. A profissão de Educador de Infância 31
2.3.1. Conceito de profissão docente 31
2.3.2. Ser Educador de Infância 36

2.3.3. Formação, papel e estatuto 38
2.4. Modelos teóricos de Satisfação e Motivação profissional 42
2.4.1. Teorias dos conteúdos 44
2.4.1.1. Hierarquia das necessidades de Maslow 44
2.4.1.2. Teoria dos factores motivadores e higiénicos de Herzberg 47
2.4.1.3. Teoria dos motivos de McClealland 50
2.4.2. Teoria dos processos 51
2.4.2.1. Teoria das expectativas 51
2.5. Pesquisas empíricas sobre Satisfação profissional docente 53
2.6. Factores determinantes de Satisfação e Insatisfação profissional docente 56
2.6.1. Factores de ordem intrínseca 57
2.6.1.1. Trabalho em si 57
2.6.1.2. Reconhecimento e valorização 58
2.6.1.3. Realização 60
2.6.1.4. Sentido de responsabilidade 60
2.6.1.5. Progressão na carreira 61
2.6.1.6. Desenvolvimento pessoal/profissional 63
2.6.2. Factores de ordem extrínseca 64
2.6.2.1. Relações interpessoais 65
2.6.2.2. Salário 66
2.6.2.3. Estatuto 68
2.6.2.4. Políticas administrativas/educativas 69
2.6.2.5. Condições de trabalho 71
2.7. Manifestações de Satisfação e Insatisfação profissional docente 72
2.7.1. Expressões de carácter positivo 72
2.7.1.1. Bem-estar 73
2.7.2. Expressões de carácter negativo 73
2.7.2.1. Mal-estar 74
2.7.2.2. Fadiga 74
2.7.2.3. Stress 75
2.7.2.4. Depressão e neurose 75
2.7.2.5. Absentismo 76

2.7.2.6. Adesão a «projectos» de mobilidade 76
2.7.2.7. Adesão à greve 78

CAPÍTULO III – METODOLOGIA 79
3.1. Natureza da investigação 79
3.2. Localização do estudo 80
3.2.1. Concelhos abrangidos pelo Quadro de Zona Pedagógica de Viseu 80
3.2.1.1. Caracterização geográfica 81
3.2.1.2. Caracterização demográfica 82
3.2.1.3. Caracterização sóciocultural 83
3.2.1.4. Caracterização económica 85
3.3. População e amostra do estudo 85
3.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa 87
3.4.1. Entrevistas exploratórias 87
3.4.1.1. Guião da entrevista 90
3.4.1.2. Análise de conteúdo 94
3.4.2. Pré-questionário 95
3.4.2.1. Estrutura do pré-questionário 95
3.4.2.2. Validade da aplicação do pré-questionário 102
3.4.3. Questionário definitivo 102
3.4.3.1. Tratamento e análise estatística dos questionários . 104

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS 106
4.1. Análise de conteúdo 106
4.2. Análise estatística dos questionários 163
4.2.1. Indicadores de caracterização dos educadores respondentes 163
4.2.1.1 Sexo 163
4.2.1.2 Idade 164
4.2.1.3 Estado civil 165
4.2.1.4 Filhos 165
4.2.1.5 Habilitações académicas 166
4.2.1.6 Situação profissional 166
4.2.1.7 Tempo de serviço a 31 de Agosto de 2005 167

4.2.2. Indicadores de localização dos estabelecimentos de ensino e da residência dos educadores 168
4.2.2.1. Localização dos jardins-de-infância 168
4.2.2.2. Distância da residência própria ao jardim-de-infância168
4.2.2.3. Realização do percurso diário..... 169
4.2.2.4. Necessidade de uma segunda residência..... 169
4.2.2.5. Frequência de deslocação à residência própria..... 170
4.2.2.6. Localização da residência própria..... 170
4.2.2.7. Lugar de leccionação no ano lectivo 2004/05 171
4.2.2.8. Mudança de jardins-de-infância nos últimos dez anos..... 171
4.2.3. Indicadores de absentismo 172
4.2.4. Indicadores de concordância ou discordância relativamente a factores intrínsecos e extrínsecos à actividade docente 175
4.2.4.1. Factores intrínsecos 176
4.2.4.2. Factores extrínsecos 195

CAPÍTULO V – INTERPRETAÇÃO E CRUZAMENTOS DE DADOS..... 232

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES 246

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 253
A) Bibliografia de Suporte Temático 253
B) Bibliografia de Suporte Metodológico..... 256
C) Legislação Consultada..... 257

ANEXOS 258

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Evolução da rede oficial de jardins-de-infância entre 1978/79 e 1995/96 22
Quadro 2: Evolução do número de estabelecimentos de ensino público, segundo o ensino ministrado (1996-07 a 2002-03) 22
Quadro 3: Evolução do número de docentes, segundo o nível de ensino e a natureza institucional dos estabelecimentos a nível nacional (1996--97 a 2002-03) 34
Quadro 4: Representação do nº. total de educadores, estabelecimentos de ensino e agrupamentos do Quadro de Zona Pedagógica de Viseu .. 84
Quadro 5: Representação concelhia do nº. de agrupamentos, estabelecimentos de ensino e educadores 86
Quadro 6: Caracterização das educadoras entrevistadas 89
Quadro 7: Item da categoria relativa à forma de estar profissional 96
Quadro 8: Itens da categoria relativa aos factores de natureza intrínseca à profissão docente 96
Quadro 9: Itens da categoria relativa aos factores de natureza extrínseca à profissão docente 98
Quadro 10: Nº. de questionários distribuídos e recebidos por agrupamento e respectiva taxa de resposta 103
Quadro 11: Factores convergentes para a satisfação/motivação profissional 243
Quadro 12: Factores convergentes para a insatisfação/desmotivação profissional 243

LISTA DE FIGURAS

Figura I: Correspondência entre os factores de Herzberg e Maslow 48
Figura II: Teoria dual de satisfação profissional 49
Figura III: As três dimensões básicas da motivação de Vroom 52
Figura IV: Representação do distrito de Viseu e da subdivisão em Quadros de Zona Pedagógica 81
Figura V: Representação do Quadro de Zona Pedagógica de Viseu 81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Representação da área abrangida em km^2 por Concelho 82
Gráfico 2: Representação do nº. de habitantes por Concelho em 2001..... 83
Gráfico 3: Percepção da forma de estar na profissão docente..... 106
Gráfico 4: Factores de natureza intrínseca à profissão docente 127
Gráfico 5: Factores de natureza extrínseca à profissão docente 159
Gráfico 6: Propostas para minorar a insatisfação profissional docente..... 163
Gráfico 7: Sexo dos inquiridos..... 164
Gráfico 8: Idade dos educadores 164
Gráfico 9: Estado civil dos educadores 165
Gráfico 10: Filhos 165
Gráfico 11: Habilitações académicas 166
Gráfico 12: Situação profissional..... 167
Gráfico 13: Tempo de serviço a 31 de Agosto de 2005 167
Gráfico 14: Localização dos jardins-de-infância..... 168
Gráfico 15: Distância da residência própria ao jardim-de-infância 169
Gráfico 16: Realização do percurso diário..... 169
Gráfico 17: Aquisição de uma segunda residência 170
Gráfico 18: Frequência de deslocação à residência própria 170
Gráfico 19: Nº de educadores que têm residência própria no Concelho onde leccionam..... 171
Gráfico 20: Nº de educadores que se encontrava no ano lectivo 2004/05 no mesmo jardim-de-infância..... 171
Gráfico 21: Número de vezes que os educadores mudaram de jardim-de--infância nos últimos 10 anos..... 172
Gráfico 22: Nº de educadores que se absteve de faltar durante o ano lectivo de 2004/05..... 172
Gráfico 23: Nº de faltas por motivo pessoal 173
Gráfico 24: Nº de faltas por motivo familiar 173
Gráfico 25: Nº de faltas por motivo de doença..... 173
Gráfico 26: Nº de faltas por participação em formação 174

Gráfico 27: Nº de faltas por participação em reunião sindical 174
Gráfico 28: Nº de faltas por adesão a greve..... 174
Gráfico 29: Faltas por outro motivo 175
Gráfico 30: Encontro-me satisfeito/a profissionalmente 175
Gráfico 31: Escolhi ser educador/a por vocação 176
Gráfico 32: Gosto de ser educador/a 176
Gráfico 33: O meu trabalho como educador/a não é cansativo..... 177
Gráfico 34: Trabalho sempre com muita vontade..... 177
Gráfico 35: As funções pedagógicas são as mais importantes 178
Gráfico 36: A minha equipa de trabalho tem espírito de envolvimento e de participação em projectos 178
Gráfico 37: Há dinamismo na minha equipa para desenvolver projectos inovadores 179
Gráfico 38: É minha função fomentar o crescimento e o desenvolvimento da criança 179
Gráfico 39: O/A educador/a deve valorizar as vivências pessoais da criança. 179
Gráfico 40: O/A educador/a deve ajudar as crianças a projectar o seu trabalho e o seu próprio caminho..... 180
Gráfico 41: O/A educador/a deve ter uma postura aberta e cooperativa com a comunidade educativa 180
Gráfico 42: O/A educador/a deve ser capaz de responder a desafios 181
Gráfico 43: O/A educador/a deve ser uma pessoa emocionalmente estável .. 181
Gráfico 44: O/A educador/a deve planear e desenvolver actividades, tendo em consideração também as ideias das crianças e os acontecimentos que ocorrem no meio 182
Gráfico 45: O/A educador/a tem liberdade para organizar o trabalho com as crianças dentro das áreas definidas nas orientações curriculares 182
Gráfico 46: Devemos promover a liberdade de expressão da criança para tornar visível a riqueza e a diversidade do trabalho..... 183
Gráfico 47: Os/As educadores/as esforçam-se por serem bons profissionais 183
Gráfico 48: Ser educador/a causa um desgaste físico e psicológico que se acentua com a idade..... 184
Gráfico 49: O rendimento profissional diminui com o avançar da idade..... 184

Gráfico 50: Houve uma evolução no reconhecimento do trabalho do educador/a 185
Gráfico 51: O reconhecimento profissional depende da forma como nós nos valorizamos pessoalmente e daquilo que fazemos para que nos reconheçam 185
Gráfico 52: Os pais reconhecem que o trabalho do/a educador/a é indispensável para o desenvolvimento da criança 186
Gráfico 53: Os/As colegas dos outros níveis de ensino reconhecem a função educativa dos/as educadores/as 186
Gráfico 54: A profissão de educador/a passou a ser mais reconhecida com o lançamento das orientações curriculares para a educação pré-escolar 187
Gráfico 55: Os/As educadores/as são profissionais responsáveis 187
Gráfico 56: O/A educador/a deve contribuir para a formação da criança como ser livre e autónomo 188
Gráfico 57: Todos/as os/as educadores/as devem poder chegar ao topo de carreira 188
Gráfico 58: A progressão na carreira devia ser feita pelo mérito do profissional 189
Gráfico 59: Uma progressão por mérito estimula o investimento no trabalho . 189
Gráfico 60: Uma avaliação por mérito gera percursos profissionais diferentes 190
Gráfico 61: É gratificante acompanharmos o desenvolvimento das crianças . 190
Gráfico 62: Na formação inicial tive preparação suficiente para exercer a profissão de educador/a 191
Gráfico 63: Na minha formação inicial a parte teórica estava equilibrada com a prática pedagógica 191
Gráfico 64: As escolas de formação de educadores/as deveriam seleccionar também os/as candidatos/as com base no seu perfil para a profissão 192
Gráfico 65: Senti um crescimento pessoal e profissional durante a minha actividade como educador/a 193
Gráfico 66: A realização de formação complementar possibilita um enriquecimento pessoal e profissional 193

Gráfico 67: A variedade das acções de formação é adequada às nossas necessidades pessoais 194
Gráfico 68: Procurei acções de formação de acordo com interesses pessoais para adquirir novos conhecimentos 194
Gráfico 69: Realizei aleatoriamente formação para obtenção atempada de créditos 195
Gráfico 70: Há um bom relacionamento com os pares 195
Gráfico 71: Os momentos de encontro com colegas resumem-se aos das reuniões 196
Gráfico 72: Estamos mentalizados/as que é uma rotina conhecer novos/as colegas 196
Gráfico 73: Desenvolvo relações mais consistentes com os/as colegas de equipa quando há proximidade entre os jardins-de-infância..... 197
Gráfico 74: Estabeleço relações mais fortes com colegas quando estou em jardins-de-infância com mais do que um lugar de educador/a..... 197
Gráfico 75: Estabelecem-se laços de afectividade fortes com as crianças 198
Gráfico 76: A permanência do/a educador/a durante os três anos de passagem da criança pelo jardim-de-infância contribui para a sua segurança emocional 198
Gráfico 77: Há relações de cordialidade e de amizade com os órgãos do meu Conselho Executivo 199
Gráfico 78: O tipo de relações que se estabelece com os órgãos do conselho executivo depende da filosofia de abertura do agrupamento 199
Gráfico 79: Há uma relação de cooperação com a comunidade educativa..... 200
Gráfico 80: Tenho sempre boas relações com os pais das crianças 200
Gráfico 81: Fomento uma relação aberta e dialogante com os pais 201
Gráfico 82: Criam-se laços de amizade e de proximidade mais fortes com os pais de meios rurais do que com os pais de meios urbanos 201
Gráfico 83: Os/As educadores/as são o grupo profissional que tem mais proximidade com os pais/encarregados de educação 202
Gráfico 84: A vida pessoal e familiar dos/as educadores/as torna-se complicada com as constantes mudanças de lugar..... 202
Gráfico 85: A instabilidade contínua só afecta os/as educadores/as que têm compromissos familiares 203

Gráfico 86: Os órgãos de gestão do meu agrupamento têm competências para liderar 203
Gráfico 87: Os órgãos de gestão do meu agrupamento revelam imparcialidade na tomada de decisões 204
Gráfico 88: Os órgãos de gestão do meu agrupamento são pessoas acessíveis e abertas ao diálogo 204
Gráfico 89: Os órgãos de gestão do meu agrupamento têm posturas democráticas 205
Gráfico 90: Tenho um salário compensador monetariamente 205
Gráfico 91: Tenho uma remuneração salarial adequada às funções que desempenho 206
Gráfico 92: O vencimento é suficiente tendo em consideração as despesas diárias das deslocações para os estabelecimentos de ensino 206
Gráfico 93: Devo fazer o alargamento de horário com crianças em vez de estar a supervisionar 207
Gráfico 94: Devo fazer a componente não lectiva com crianças em vez de estar com planificações 207
Gráfico 95: Emprego mais horas com o trabalho escolar do que as da componente não lectiva 208
Gráfico 96: Ser educador/a é socialmente prestigiante 208
Gráfico 97: Os pais vêem os/as educadores/as de infância como agentes educativos indispensáveis 209
Gráfico 98: Os pais consideram os/as educadores/as guardadores/as de crianças 209
Gráfico 99: O governo contempla os/as educadores/as com direitos e regalias iguais às dos/as docentes de outros níveis de ensino 210
Gráfico 100: Estou colocado/a num dos jardins-de-infância da minha preferência 211
Gráfico 101: Obtive sempre colocação num jardim-de-infância próximo de casa 211
Gráfico 102: Aprovo as novas regras do sistema de concursos e colocações de docentes 212
Gráfico 103: As colocações plurianuais possibilitam estabilidade aos educadores/as e às suas famílias 212

Gráfico 104: A obrigatoriedade de permanecer num lugar durante três anos onde não se gosta de estar ou que fica muito longe, perturba a predisposição para a actividade docente 213
Gráfico 105: Para se ingressar num Quadro de Zona Pedagógica é necessário ter muitos anos de serviço 213
Gráfico 106: Optei por trabalhar no ensino particular até entrar para um quadro do ensino oficial 214
Gráfico 107: Enquanto não se pertence a um Quadro de Escola vive-se permanentemente num clima de incerteza e de insegurança pessoal e profissional 215
Gráfico 108: Estar como contratado/a inviabiliza a realização de projectos pessoais 215
Gráfico 109: A única compensação de estar como contratado/a é a acumulação de tempo de serviço 216
Gráfico 110: A educação pré-escolar devia ter carácter de obrigatoriedade 216
Gráfico 111: A frequência do jardim-de-infância pelas crianças de 5 anos devia ser obrigatória 217
Gráfico 112: A imposição de um calendário escolar diferente para a educação pré-escolar constitui motivo de desmotivação profissional 217
Gráfico 113: O novo modelo de gestão e administração das escolas promoveu a efectiva autonomia das escolas 218
Gráfico 114: A componente de apoio à família deve funcionar somente nos lugares onde é absolutamente necessário dar resposta às famílias 218
Gráfico 115: Na fase final da carreira de educador/a de infância ainda tenho condições físicas e psicológicas para exercer a actividade lectiva 219
Gráfico 116: A formação dos agrupamentos alterou a forma de trabalhar dos profissionais em educação de infância 220
Gráfico 117: A mobilidade de educadores/as é enriquecedora por permitir conhecer novas realidades 220
Gráfico 118: A mobilidade suscita constantes adaptações do docente ao meio 221
Gráfico 119: A mobilidade causa o rompimento de laços afectivos com as crianças e de relações com a comunidade educativa 221

Gráfico 120: A mobilidade afecta essencialmente os/as educadores/as que têm menos tempo de serviço 222
Gráfico 121: Há educadores/as que recorrem ao destacamento para os apoios educativos como forma de ficarem colocados/as próximo de casa223
Gráfico 122: O recurso a requisições para exercer funções executivas ou para outras instituições são meios para evitar o lugar de afectação.... 223
Gráfico 123: A estabilidade docente permite a continuidade de projectos educativos e pedagógicos 224
Gráfico 124: A permanência dos/as educadores/as num lugar gera acomodação à vivência dessa comunidade 224
Gráfico 125: Gostava de permanecer sempre no mesmo lugar 225
Gráfico 126: A estabilidade durante três ou mais anos num lugar erradica durante esse período de tempo estados de ansiedade e de stress225
Gráfico 127: Existe uma distância considerável entre jardins-de-infância..... 226
Gráfico 128: Os estabelecimentos de lugar único predispõem ao isolamento do/a educador/a 226
Gráfico 129: A dimensão geográfica deste Quadro de Zona Pedagógica devia ser menor..... 227
Gráfico 130: A maioria dos jardins-de-infância funciona em salas adaptadas .. 227
Gráfico 131: Os jardins-de-infância são lugares adequados ao exercício da actividade docente 228
Gráfico 132: Os jardins-de-infância reúnem condições para assegurar prolongamentos de horário 228
Gráfico 133: As autarquias e as juntas de freguesia investem na melhoria das condições físicas dos jardins-de-infância..... 229
Gráfico 134: O meu jardim-de-infância está equipado com meios audiovisuais 229
Gráfico 135: O jardim-de-infância onde estou tem telefone 230
Gráfico 136: Os jardins-de-infância estão bem apetrechados com material lúdico e didáctico 230

ISABEL MARIA FERNANDES FIGUEIREDO DE ALMEIDA

Nível de Satisfação de Educadores de Infância:

Estudo nos Concelhos abrangidos pelo Quadro de Zona Pedagógica de Viseu

Volume I

MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL
(5º. M.A.G.E.)

ORIENTADOR: Professor Doutor Amílcar Martins

Universidade Aberta

Lisboa

2006

CAPÍTULO IV
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

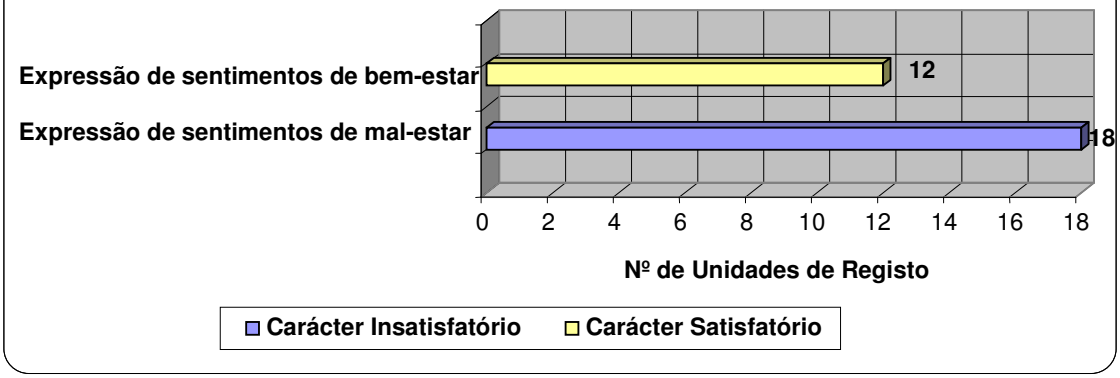
4.1. Análise de conteúdo

Na análise de conteúdo às seis entrevistas identificamos quatro categorias (A, B, C e D), subdivididas em 39 subcategorias, abrangendo estas uma totalidade de 808 indicadores, dos quais 379 expressam-se através de um discurso de carácter satisfatório e 429 através de um discurso de carácter insatisfatório (Anexo V- Quadros I, II, III e IV). Devido à enorme quantidade de dados obtidos, procurámos, essencialmente, apresentar os indicadores que reuniram maior consonância entre os entrevistados.

Categoria A – Percepção da forma de estar docente na profissão

Apoiados na análise dos indicadores consideramos a existência de duas subcategorias, especificamente: a expressão de sentimentos de bem-estar (12 unidades de registo) e a expressão de sentimentos de mal-estar (18 unidades de registo), como se pode constatar pelo gráfico 3 e quadro I (anexo V).

Gráfico 3: Percepção da forma de estar na profissão docente



Podemos referir que, de uma forma quase unânime, todas as educadoras demonstram simultaneamente sentimentos de satisfação e de

insatisfação a nível profissional, embora encontremos um maior registo no âmbito do descontentamento.

A manifestação de **satisfação** profissional é apontada por cinco educadoras: *"(…) considerando-me muito, mas muito satisfeita profissionalmente" (E1d23)*; *"(…) eu encontro-me satisfeita profissionalmente" (E4d31)*. Sobressai, perceptivelmente, quando estas se reúnem e trocam de uma forma entusiástica e esfuziante experiências vividas nos jardins-de-infância com as suas crianças: *"(…) no fundo considero que sobressaem os sentimentos de índole satisfatória, porque nós encontramo-nos com colegas e todas nós trocamos experiências passadas com as nossas crianças com entusiasmo e com alegria" (E3d155)*.

A expressão de **insatisfação** e de **desmotivação** também é mencionada por cinco educadoras: *"(…) pesam-me mais os sentimentos de insatisfação e de mal-estar" (E3d6)*; *"(…) pela realidade que vivemos acho que prevalecem mais os sentimentos de mal-estar (…)" (E5d155)*. Torna-se mais visível em determinados momentos do ano lectivo, nomeadamente em ocasiões de concursos e de colocações, causando o aparecimento de sintomas de stress e de ansiedade: *"A insatisfação tem que ver com épocas, nomeadamente alturas relacionadas com concursos, que são terríveis, aí as pessoas entram em stress e numa ansiedade constante" (E3d156)*; *"(…) tudo se encaminha para que nós em certas alturas nos sintamos mais desmotivadas" (E4d3)*. Há, segundo uma educadora, a necessidade de tentar ultrapassar constantes estados de frustração, para não se encontrar sempre descontente: *"(…) tento sempre dar a volta por cima para não estar sempre em frustração" (E5d84)*.

Categoria B – Factores de natureza intrínseca à profissão docente

Baseados na análise dos indicadores denotamos 13 subcategorias, nomeadamente: o trabalho em si, o trabalho em equipa, a função do educador, o método de trabalho, o perfil do educador, o desempenho profissional, o reconhecimento e valorização profissional, a responsabilidade, a progressão na carreira, a realização pessoal e profissional, a formação inicial, o desenvolvimento pessoal e profissional, a formação contínua.

Dentro da subcategoria relativa ao **trabalho em si**, os indicadores que sobressaem pelo seu carácter satisfatório (42 unidades de registo) têm que ver com a predisposição das pessoas para a profissão de educadora: *"Eu sempre gostei desta profissão e foi por esse motivo que foi a profissão que escolhi" (E4d1)*; *"Eu fui para o curso de educadoras, porque foi sempre o que eu quis. Sempre gostei de crianças, sempre gostei de tudo o que envolvesse crianças, criatividade, imaginação e expressão plástica" (E5d1)*; *"O gosto que desde sempre queria ser educadora. Nunca quis ser outra coisa" (E6d20)*.

Outros motivos assentam no gosto de ser educadora, mais precisamente no exercício do trabalho pedagógico: *"(…) o trabalho pedagógico é realmente muitíssimo importante. Eu alimento-me muito disso" (E1d7)*; *"(…) gosto daquilo que faço e gosto muito" (E2d13)*; *"A satisfação relaciona-se com o gostar da profissão" (E4d10)*; *"(…) gosto muito daquilo que faço (…)" (E5d7)*; *"(…) gosto efectivamente de ser educadora (…)" (E6d25)*, na questão de se trabalhar sempre com muita vontade: *"Ir trabalhar é uma coisa que eu faço ou fazia, quando estava no directo, sempre com muita vontade, não era desgastante" (E1d12)*; *"(…) sempre foi o que quis fazer. E vou todos os dias para o jardim-de-infância com vontade de trabalhar, muito satisfeita e motivada" (E5d2)*; *"(…) gosto sempre de trabalhar (…)" (E6d148)* e principalmente, quando se está com crianças de 3 ou 5 anos e se tem grupos pequenos, por permitirem uma atenção quase individualizada: *"(…) aos 3 anos é um desabrochar que dá gosto trabalhar (…)" (E3d20)*; *"(…) gosto muito das crianças de 5 anos, daquela preparação para o 1º.ciclo e daqueles projectos que eles já começam a entender" (E3d21)*; *"(…) é muito proveitoso em termos do número de crianças, porque se pode dar um acompanhamento brutal a cada criança (…)" (E6d150)*.

Outra questão, relaciona-se com a promulgação das orientações curriculares para o pré-escolar e na sua acreditação como guia de trabalho educativo, por forma a uniformizar a forma de trabalhar dos educadores *"(…) foi relevante e crucial a saída das orientações curriculares, pelo menos para mim, porque foi uma forma de todos os educadores terem um ponto de apoio" (E3d103)*; *"Eu hoje acho que com as orientações curriculares há pelo menos a*

possibilidade de toda a gente trabalhar mais ou menos da mesma forma" (E3d106).

Quanto aos indicadores de cariz insatisfatório (26 unidades de registo), estes estão vinculados aos docentes que se encontram descontentes e desmotivados profissionalmente e que, ao deslocarem-se para os estabelecimentos de ensino sem vontade, reflectem esses sentimentos de forma involuntária e prejudicial no trabalho com as crianças: *"E o facto dos docentes estarem descontentes, de estarem desmotivados traduz-se a nível do seu trabalho" (E4d89)*; *"(…) vão para os estabelecimentos de ensino sem vontade e isso ressente-se no trabalho desenvolvido com as crianças. Quem acaba por ser mesmo prejudicado serão as próprias crianças que neste caso estão com esses educadores" (E4d91)*.

A desmotivação para o trabalho educativo está fundamentada nas diversas alterações produzidas pelo governo e manifesta-se de forma mais visível nos períodos que comportaram um alargamento do calendário no pré-escolar, por ser o único grupo docente com crianças: *"(…) todas estas alterações legisladas e que se encontram em discussão também acabam por afectar o nosso trabalho com as crianças (…)" (E3d96)*; *"O trabalho que se faz, pelo facto de sermos o único grupo docente com crianças, cria um clima de desmotivação e eu falo por mim, é quase para passar o tempo" (E3d121)*;

> *(…) acaba por não ser rentável para as crianças. (…) é termos um grupo de 20 crianças e neste período de interrupção lectiva para os outros ciclos, termos apenas 10 crianças, porque as restantes até ficam em casa com os irmãos que estão de férias. Não dá para fazer um trabalho como se fosse um dia normal e isso também desmotiva. (E5d11)*

Outras razões, unem-se com o facto do trabalho de educadora ser considerado uma actividade desgastante, por ser exigente a nível físico e humano, quando se tem grupos de 20 a 25 crianças, geralmente, em lugares citadinos e vilarejos, constituídos maioritariamente por crianças de 3 anos: *"(…) nas vilas as salas normalmente têm a lotação máxima que é de 25 crianças" (E3d144)*; *"(…) é uma profissão muito exigente a nível de capacidades físicas, humanas da pessoa que está com um grupo de 20 a 25 crianças" (E6d19)*; *"Se*

forem muitas crianças de três anos é sempre muito mais trabalhoso do que se forem crianças com cinco anos (…)" (E6d145); *"(…) a nossa profissão é uma profissão de desgaste" (E6d168)*, mas também, pela impressão de que não existe continuidade do trabalho desenvolvido no pré-escolar pelos colegas dos níveis de ensino seguintes: *"(…) sinto que muitas vezes o pré-escolar desenvolve um trabalho, que depois não tem continuidade nos outros níveis que lhe seguem" (E2d34)*.

Relativamente à subcategoria **trabalho em equipa**, somente três educadoras expuseram as perspectivas, distinguindo-se claramente os indicadores de cariz insatisfatório (13 unidades de registo).

Um dos motivos firma-se na ausência de reuniões de articulação em final do ano lectivo com os colegas do nível de ensino seguinte, devido ao aparecimento de um calendário escolar diferenciado para a educação pré-escolar: *"As reuniões de articulação, em fase final de ano lectivo, acabam por não se fazer, pelo facto de nós acabarmos o ano lectivo umas semanas mais tarde" (E3d119)*. Também a falta de diálogo entre níveis de ensino é uma situação que inviabiliza a continuidade do trabalho desenvolvido no jardim-de-infância: *"(…) é preciso trabalhar, este diálogo entre colegas de níveis diferentes, porque depois eles não aproveitam na fase seguinte aquilo que nós trabalhamos no jardim com as crianças" (E3d118)*.

Outro motivo reside na manifestação de comportamentos pouco envolventes e dinâmicos por parte dos colegas relativamente ao desenvolvimento de projectos inovadores, constituindo um indício de que os educadores se encontram desmotivados profissionalmente: *"(…) aquilo que presenciamos é um grande comodismo a nível de colegas. E não só a nível do pré-escolar (…)" (E2d14)*; *"(…) não há trabalhos planeados e na maioria dos casos não há, não está ainda no espírito das pessoas o envolvimento e a participação em projectos, não existe ainda (…)" (E2d82)*; *"(…) avaliando o comportamento de pouco envolvimento e de motivação… os sentimentos negativos ou os factores de insatisfação são superiores aos sentimentos de bem-estar " (E2d157)*.

Quanto aos indicadores de índole satisfatória (5 unidades de registo), estes vinculam-se com o planeamento de actividades em equipa nas reuniões

de Conselho de Docentes: *"As experiências que eu tenho tido de trabalho em equipa, passaram todas pelo seu planeamento em Conselho de Docentes (…)" (E5d110)* e com a realização de fichas de registo em final de ciclo para acompanhar o processo da criança que transita para o 1º Ciclo, de modo a transmitir informações aos colegas sobre as competências das crianças: *"(…) há agrupamentos em que nós fazemos uma ficha de registo de final de ciclo. Nós chamamos final de ciclo aos 5 anos e que depois mandamos quando se decide em Conselho Pedagógico que essa ficha sai. Então sai e segue com o processo da criança para o 1º Ciclo" (E3d122)*.

No que concerne à subcategoria **função do educador**, só duas educadoras mostraram os seus pontos de vista, todos de carácter satisfatório (5 unidades de registo).

Essas expressões revelaram que o educador deve fomentar o crescimento e o desenvolvimento pessoal da criança, contudo, não lhe pode ensinar todos os caminhos. Deve ajudar a criança a projectar o seu trabalho e o seu próprio caminho, assumindo sempre uma posição de retaguarda:

> *(…) não lhes indicar os caminhos todos, fazê-los descobrir o próprio caminho, fazê-los ser mentores da sua própria educação, no sentido do crescimento, do seu próprio desenvolvimento. Serem eles a projectar sempre com o educador por trás, é claro, mas pronto, projectar o seu próprio trabalho e o seu próprio caminho (E1d19)*;

"(…) não trabalhar com, não fazer crescer, portanto esperar que cresça e se calhar não é isso que se pretende, a nossa função não pode ser anulada, nós temos que fomentar o crescimento dos meninos, mas temos que estar sempre na retaguarda" (E1d54).

Com a particularidade de valorizar sempre as vivências pessoais da criança: *"Tentamos valorizar as coisas que nós trazemos, mas principalmente as coisas que as crianças trazem, como as suas vivências pessoais e tentamos que aquilo tenha algo de valor" (E4d16)*.

No que respeita à subcategoria **método de trabalho**, apenas foram feitas menções por quatro educadoras, enunciando-se um único indicador de carácter insatisfatório relacionado com o uso generalizado de fichas de actividades por parte das profissionais, pelo facto destes instrumentos de trabalho limitarem bastante a criatividade e a imaginação da criança: *"(…) acabar com aquela «chapa 42» que são as fichas, as "horrorosas" fichas que toda a gente faz, toda a gente, pelo menos a grande maioria (…)" (E1d55)*.

Relativamente aos indicadores de índole satisfatória (12 unidades de registo), estes assentam em motivos que se relacionam com o planeamento e desenvolvimento de actividades tendo em consideração, também, as ideias das crianças e os acontecimentos que ocorrem no meio: *"Todos os trabalhos que fazemos são pensados ou por nós ou aproveitando as opiniões das crianças ou qualquer coisa que aconteça na sala." (E4d15)*; *"Já me aconteceu ir com a ideia de fazer uma pintura, contar aquela história e depois chego lá e não faço nada daquilo e faço o que eles me estavam a solicitar. E acho que quando conseguimos fazer isso e perceber isso, também nos devemos sentir satisfeitas (…)" (E5d24)*.

Outra razão vincula-se com a liberdade que os educadores têm para organizar o seu trabalho com as crianças, dentro das áreas definidas nas orientações curriculares para o pré-escolar, e com a possibilidade de utilizarem um mesmo projecto em lugares diferentes, uma vez que se obtêm sempre resultados diferentes: *"(…) desenvolvo o meu trabalho dentro da forma que eu acho que é melhor" (E2d2)*; *"(…) nós também podemos utilizar um projecto dois ou três anos seguidos em lugares diferentes da mesma forma e os resultados são sempre diferentes, porque os grupos são diferentes, a aceitação é diferente e a espontaneidade com que eles vivem os acontecimentos também é diferente" (E5d23)*.

Mas, principalmente, com o desenvolvimento de um trabalho que se identifica com o movimento da escola moderna, e que visa a promoção de um trabalho cooperativo e participativo: *"(…) o meu tipo de trabalho é um bocadinho diferenciado de algumas colegas, que se identifica com uma linha específica do trabalho mais dentro da linha da escola moderna, do movimento da escola moderna (…)" (E1d27)*; *"(…) é criar instrumentos de trabalho com os meninos para chegar a todas as áreas curriculares que são supostas atingir…*

essa é a minha grande satisfação" (E1d31); *"(…) o que mais me motiva é conversar muito com eles. É tentar que eles tenham um discurso cada vez mais crítico e argumentativo em relação àquilo que os rodeia, bem dentro da linha de formação pessoal e social, que é uma área transversal" (E1d33)*. Procura-se sempre dar impulso à liberdade de expressão da criança por tornar visível a riqueza e a diversidade do seu trabalho: *"(…) cada um deve desenhar o seu chapéu com o tamanho que quer, com a chuva virada para onde lhe apetece. E realmente depois todas as aquisições são feitas na mesma e são feitas de forma mais gratificante, porque se vê a diversidade e se vê a riqueza do trabalho individual" (E1d57)*.

Relativamente à subcategoria **perfil do educador**, apenas uma educadora fez referência aos seus atributos, todos de cariz satisfatório (10 unidades de registo), alegando que este deve ser uma pessoa dinâmica e capaz de responder com segurança a constantes desafios: *"Trabalhei quase sempre com grupos muito dinâmicos, que tinham como filosofia de vida, a de, «não guardes para amanhã o que podes fazer hoje»" (E1d91);*

> *O educador é uma pessoa que está constantemente a ser desafiada… constantemente a ser posta perante certos desafios, que ele próprio tem que se questionar imensas vezes e tem que estar muito seguro das suas opções ou senão está, procurar estar, tentar encontrar caminhos que lhe dêem essa segurança e encontrar o seu caminho de educador (…). (E1d49)*

Afirma, ainda, que deve ser uma pessoa esforçada e empenhada na sua actividade: *"(…) se nós depois fizermos «por», também conseguimos muita coisa, porque o facto de encontrarmos pouco não quer dizer que deixemos pouco. O facto de encontrarmos velho não quer dizer que não deixemos novo" (E1d126)*; *"O facto de nós encontrarmos pouco, quando chegamos, não quer dizer que tenhamos de deixar pouco (…)" (E1d128)*, detentora de uma grande capacidade de regeneração emocional, que lhe permita suportar condições de trabalho nem sempre aprazíveis: *"É preciso uma pessoa ter, um docente ter realmente uma grande capacidade de regeneração emocional, para aguentar*

isso tudo (…)" (E1d102); *"(…) é realmente preciso que a educadora ou o docente em geral esteja muito bem equipado emocionalmente, ele mesmo, para aguentar no fundo aquele embate de encontrar locais que não têm de todo condições (…)" (E1d143)*.

Deverá, também ser uma pessoa aberta e cooperante com a comunidade educativa: *"(…) se nós formos bastante abertos com a comunidade educativa que nos rodeia, se formos independentes, mas ao mesmo tempo procurarmos colaboração (…)" (E1d35)*.

Em relação à subcategoria **desempenho profissional**, somente quatro educadoras apresentaram os seus pontos de vista, sobressaindo os indicadores de índole insatisfatória (14 unidades de registo).

Uma das razões liga-se ao facto de algumas educadoras referirem que nem todas as colegas se esforçam por desempenhar um bom trabalho com as crianças: *"(…) que aquela colega não está desenvolver um bom trabalho (…)" (E4d36)*; *"(…) que não tem «competências»" (E4d39)*; *"(…) temos que reconhecer que há muitos docentes que não se esforçam" (E5d74)*.

Associada a esta constatação, as educadoras são da opinião de que as Direcções Regionais de Educação deveriam pressionar os órgãos de gestão dos agrupamentos para estes exigirem mais empenhamento da parte dos docentes: *"(…) se houve-se mais pressão sobre os agrupamentos por parte das Direcções Regionais de Educação e estes exigissem mais dos profissionais que têm porque eles também os conhecem melhor, nesses termos os maus profissionais também já deixavam de ser maus e já se esforçavam um bocado mais para serem bons" (E5d73)*. Subentende-se que um mau profissional é aquele que se encontra desmotivado e cuja única preocupação é o cumprimento do horário: *"Um mau profissional é aquela pessoa que vai para o trabalho desmotivada e está no jardim só porque tem que cumprir horário, que não dá perspectivas ao grupo que tem" (E5d75)*.

Outra razão apontada pelas educadoras firma-se no facto da profissão de educadora ser considerada uma actividade causadora de desgaste físico, emocional e psicológico que se acentua com a idade e que não permite ter sempre o mesmo desempenho até ao final da carreira: *"Por mais abertos que nós sejamos, há um desgaste físico e emocional que não nos permite fazer*

uma série de coisas que a nossa profissão exige com essa idade. Até em termos de mobilidade (…)" (E5d126); *"(…) há um desgaste físico e psicológico que se vai acumulando. E então se tivermos grupos grandes é complicado, não temos a mesma aceitação ao barulho, nem a mesma paciência" (E5d127)*; *"Eu não me vejo aos 60 anos com crianças. Sinto logo à partida que socialmente me vai ser exigido um tempo acrescido de trabalho que eu sei que não vou ser capaz de dar" (E6d18)*.

Quanto aos indicadores de cariz satisfatório (5 unidades de registo), estes assentam no facto dos profissionais em educação de infância se esforçarem por desempenhar bem a sua actividade docente, ainda que as condições de trabalho não sejam agradáveis, reflectindo-se esse empenho na qualidade do trabalho: *"(…) todos se esforçam por trabalhar o melhor que sabem e o melhor que podem e dentro das condições que temos e que são péssimas, e eu também falo pelo meu jardim, os docentes esforçam-se por fazer o melhor que podem" (E5d76)*; *"(…) há um empenhamento para se trabalhar, para se mostrar trabalho e para ajudar as crianças, pelo menos com as colegas que tenho trabalhado" (E5d78)*; *"(…) a qualidade do serviço tem que ver com o empenhamento que cada parte faz" (E6d90)*. Conjectura-se que os docentes são pessoas competentes e que desenvolvem bem o seu trabalho: *"(…) parto do princípio que as pessoas são competentes e desenvolvem bem o seu trabalho" (E3d69)*.

Dentro da subcategoria referente ao **reconhecimento e valorização profissional**, denotamos que prevalecem os indicadores de carácter satisfatório (31 unidades de registo), coerentes com o facto de ter havido uma evolução no reconhecimento do trabalho do educador.

É perceptível, que alguns pais/encarregados de educação já começam a revelar atitudes positivas face à actividade do educador de infância como sendo indispensável para o desenvolvimento da criança. Isso é observável pelo aumento na frequência das crianças nos estabelecimentos de ensino: *"(…) já assisti a uma evolução muito grande" (E2d26)*; *"(…) os pais, presenciam e partilham muitas das coisas que nós fazemos e eles percebem que aquilo é mais do que só brincadeira e então nesse sentido eu assisti a uma evolução significativa" (E2d29)*; *"(…) os pais acabam por reconhecer que realmente*

interessa o pré-escolar" (E3d24); *"(…) há um conjunto de pais que já começam a entender o jardim-de-infância como realmente algo que contribui para o desenvolvimento do seu filho, que ele aprende alguma coisa. Mas há outros pais que, infelizmente, ainda não têm essa percepção desta profissão" (E4d22)*; *"(…) actualmente, já se dá mais valor à educação pré-escolar, até pela frequência que a educação para a infância tem e que não tinha há uns anos atrás" (E5d29)*.

A partir da constituição dos agrupamentos, certos Conselhos Executivos e colegas com formações mais recentes passaram, também, a atribuir mais importância à educação pré-escolar: *"(…) os actuais colegas acho que já reconhecem e aqueles que realmente o fazem são aqueles que têm sempre crianças com os três anos de frequência do jardim-de-infância, e que já reconhecem a importância do pré-escolar" (E3d32)*; *"(…) relativamente aos colegas, eles não reconheciam muito a nossa profissão. Mas por um lado, desde o momento em que começamos a ficar em agrupamento, acho que já há uma maneira de olhar e de sentir diferente" (E5d38)*; *"No lugar onde estou… Os órgãos do executivo do meu agrupamento valorizam muito o pré-escolar" (E5d44)*; *"(…) hoje eu ouço os professores a dizer que os meninos que vêm do jardim-de-infância trazem um número de aquisições extremamente importantes para que eles depois possam exercer o seu próprio trabalho" (E6d39)*.

Contudo, esse reconhecimento depende do desempenho e da postura dos profissionais: *"(…) nós próprias também temos que contribuir para valorizarmos o nosso trabalho, para que realmente sejamos reconhecidas tanto pelos pais, como pela comunidade educativa em geral, como realmente factor importante para o desenvolvimento das crianças e para o progresso das mesmas" (E4d124*);

> *(…) depende muito da postura e da forma como nós nos damos aos outros e nos valorizamos. Ao pensarmos no nosso próprio trabalho, ao ponto das pessoas perceberem que nós estamos ali porque gostamos e queremos fazer algo por. Eu acho que depois quando as pessoas percebem isso passam a reconhecer-nos e a valorizar-nos mais enquanto profissionais. (E1d40)*

Outro motivo, que valorizou a profissão, une-se com o lançamento das orientações curriculares para a educação pré-escolar: *"(…) hoje em dia a comunidade já reconhece mais a nossa profissão. Com o lançamento das orientações curriculares e dos objectivos para a educação pré-escolar, acho que esta já está a dar mais valor à educação desta faixa etária" (E5d25)*.

Porém, também encontramos imensos indicadores de cariz insatisfatório (23 unidades de registo) relacionados com o facto de nem todos os colegas de outros níveis de ensino reconhecerem a função educativa dos educadores de infância, principalmente os professores do 1º Ciclo mais antigos: *"Às vezes, lamentavelmente, penso que os próprios pais e a comunidade reconhecem mais o nosso trabalho do que os nossos colegas dos outros níveis de ensino" (E2d30)*; *"(…) a nível de outros colegas acho que não há muito reconhecimento (..)" (E3d29)*; *"(…) os professores do 1º Ciclo mais antigos não reconhecem muito a função educativa dos educadores, porque os primeiros anos de profissão que eles fizeram, na iniciação profissional deles também não precisaram de jardim-de-infância e os meninos acabaram por aprender na mesma" (E3d31)*; *"(…) as colegas de outros níveis não dão valor aquilo que realmente é importante, ao trabalho que fazemos no sentido de transmitir conhecimentos; que as crianças aprendem ou de que eles adquirem conhecimentos nas diversas áreas de conteúdo (…)" (E4d25)*.

Há, igualmente, alguns pais/encarregados de educação a valorizarem mais a função educativa dos professores dos outros níveis de ensino do que a do educador: *"(…) os pais reconhecem mais os professores dos outros níveis de ensino do que os do pré-escolar" (E3d30)*.

Outra razão apresentada é o facto da educação pré-escolar não ter carácter de obrigatoriedade nem programa para cumprir: *"(…) continua a haver aquela ideia que o pré-escolar como não tem um programa para cumprir, não é obrigatório, e portanto, tem uma margem de liberdade muito maior, pode-se fazer muita coisa e que no fundo não é valorizada" (E2d31)*; *"(…) fragilidade de não ser obrigatório (…)" (E2d113)*; *"(…) os motivos de não darem valor passa um pouco pela não obrigatoriedade, por não termos currículos, por falta de informação, de não quererem saber, porque são faixas etárias muito pequeninas e acham que eles não aprendem" (E5d41)*.

No que concerne à subcategoria relativa à **responsabilidade**, apenas quatro educadoras expõem os seus pontos de vista, predominando os indicadores de índole satisfatória (6 unidades de registo).

Um dos motivos apresentados relaciona-se com a questão da profissão de educador de infância ser considerada a docência que exige mais responsabilidade, pelo facto destes profissionais trabalharem com crianças pequenas. Mas, também, por se proporem contribuir para a formação destas como seres livres e autónomos, apoiados nas orientações curriculares para o pré-escolar: *"(…) contribuir para o futuro dela, como ser livre e autónomo" (E4d18)*; *"(…) nós temos um projecto curricular, temos as orientações curriculares para seguir, para desenvolver o melhor trabalho com as crianças" (E4d26)*; *"(…) é uma grande responsabilidade. Acho que é uma das responsabilidades maiores do que nos outros níveis de ensino, inerentes à própria situação, à idade das crianças e à guarda das crianças que temos para trabalhar" (E6d122)*.

Outro motivo relaciona-se com a possibilidade dos profissionais em educação de infância assumirem funções no Conselho Executivo: *(…) estar a desempenhar funções como vice-presidente no Conselho Executivo" (E1d2)*.

Relativamente aos indicadores de cariz insatisfatório (3 unidades de registo), estes fundamentam-se na falta de consciencialização por parte de alguns docentes quanto à responsabilidade que acarreta trabalhar com crianças: *"(…) é uma grande responsabilidade ter um grupo de trabalho connosco e nem sempre as pessoas estão preparadas para isso" (E1d44)*; *"(…) é uma responsabilidade tremenda estar com os meninos e as pessoas por vezes não têm consciência disso" (E1d52)*.

Também é referida a inexistência de avaliações psicológicas dos profissionais para averiguar as suas reais capacidades para a actividade educativa: *"(…) deveria haver por parte dos agrupamentos ou das Direcções Gerais de Educação, alguém que veja se esta ou aquela pessoa devia ou não estar no activo" (E4d45)*.

Quanto à subcategoria **progressão na carreira** e, se atendermos aos indicadores de carácter satisfatório (25 unidades de registo), verificamos que prevalece a unanimidade quanto ao facto de todos devermos poder chegar ao

topo de carreira: *"Todos nós deveríamos poder chegar ao topo" (E1d66)*; *"Eu concordo que todos devem ter a mesma possibilidade, a questão da pirâmide está fora de questão" (E2d47)*; *"(…) todos deveriam poder chegar ao topo (…)" (E3d56); "Todos devíamos chegar ao topo (…)" (E4d42)*; *"Acho que todos os docentes devem poder chegar ao topo (…)" (E6d52)*.

O facto de todos podermos mudar de escalão e ascendermos ao topo de carreira constitui uma forma de incentivo e de motivação profissional: *"(…) o facto de todos poderem chegar ao topo era uma mais valia, era um incentivo (…)" (E6d166)*; *"O facto de todos poderem mudar era uma mais valia, era um motivo para todos nos sentirmos bem" (E6d167)*.

Porém, essa progressão dever-se-ia efectuar pela competência do profissional e não pela soma de anos de serviço, através de uma avaliação do desempenho com contornos bem definidos, que tornasse bem visível o trabalho desenvolvido pelo profissional: *"(…) o caminho se calhar, no fundo, devia ser feito mesmo pela competência e não pela soma de anos de serviço" (E1d70)*; *"(…) o justo, justo, deveria ser a tal avaliação por mérito" (E3d57)*; *"(…) havendo no entanto uma «avaliação», para verem realmente o trabalho que uma pessoa desempenha. Para não ser uma que faz mais coisas e outra que faz menos coisas a nível do desenvolvimento de trabalho e haver a mesma progressão para os dois profissionais" (E4d41)*.

Assim, os docentes que se esforçam e que têm mais mérito, teriam a possibilidade de progredirem mais rápido na carreira: *"Aqueles que realmente têm mérito deveriam progredir mais do que aqueles que nós sabemos! (…) podiam esforçar-se mais e não se esforçam" (E3d58)*. Todavia, essa incumbência dever-se-ia realizar por pessoas competentes, para poder ser fiável: *"(…) uma avaliação feita com pessoas capazes e competentes, que não houvesse compadrios, se for sincera e se for pelo mérito, eu concordo, porque acho que isso era uma forma de levar as pessoas a provar aquilo que elas são capazes de fazer" (E2d23)*.

Quanto aos indicadores de cariz insatisfatório (13 unidades de registo), estes alicerçam-se no facto dos critérios utilizados, actualmente, para mudança de escalões não distinguirem as pessoas com mais mérito:

(…) há pessoas que realmente não estão ainda, apesar de terem anos de serviço, preparadas «para», profissionalmente. Não estão aptas a estar em topo de carreira… há inúmeros educadores… que em termos de capacidades profissionais se calhar já mereciam estar no topo de carreira, digamos pela sua qualidade de trabalho que têm e onde investem muito, e todos nós sabemos que há profissionais de educação que apesar de terem muitos anos de serviço não são excelentes profissionais (E1d69); (…) se a formação que estava não servia para a mudança de escalões ou poderia pensar-se que não servia, a questão não estava bem aí, porque depois pomos a questão, «então as pessoas mudam todas de escalão com esta formação?» A questão é que há pessoas com mais mérito ou mais trabalhadoras (…). (E6d57)

O facto da progressão ser automática, realizada sem esforço, induzindo os docentes a comodismos e vícios é igualmente realçado: *"Quer faça bem, quer faça mal, subimos todos ao mesmo tempo (…)" (E2d20)*; *"(…) não temos que provar nada e como tanto ganhas tu que fazes pouco como eu que faço muito, para que é que as pessoas se hão-de esforçar" (E2d21)*; *"(…) não deve ser a progressão automática, porque para mim não responde e acho que isso cria o tal comodismo, os tais vícios, que não favorecem ninguém" (E2d49)*.

Outro motivo nomeado une-se ao receio de uma avaliação por mérito poder vir a ser processada com base em «compadrios» e em conivências: *"(…) correndo riscos de muitas vezes quem chega ao topo não chega lá por mérito, mas pode chegar por outros factores e por outros motivos" (E2d51)*; *"(…) tenho um certo receio quando é uma avaliação por mérito e depois há aqueles compadrios e acaba por ser ainda mais injusto. Quer dizer aquela passa porque tem conhecimentos, não porque é mais competente, e aquele não passa porque não tem conhecimentos e até é mais competente" (E3d59)* e ao caso desta poder vir a ser geradora de percursos profissionais diferentes: *"(…) o caminho que fazemos para chegar «a», é que será mais fácil para uns e menos fácil para outros, consoante as suas competências profissionais" (E1d73)*.

No que diz respeito à subcategoria **realização pessoal e profissional**, todos os indicadores encontrados foram de cariz satisfatório (24 unidades de registo).

As educadoras acentuaram o facto do exercício da actividade docente ser extremamente gratificante: *"(…) foi sempre muito gratificante" (E1d11)*; *"Ser educador para mim é muito gratificante (…)" (E2d12)*; *"(…) a actividade do educador é gratificante (…)" (E4d13); "Considero que o exercício da actividade como educadora é gratificante. Considero que o trabalho com crianças é a coisa mais gratificante que eu possa ter" (E6d9)*, por permitir acompanhar o desenvolvimento das crianças, o crescimento da sua autonomia e a aquisição de novas competências: *"(…) acompanhar um grupo em crescimento é uma coisa realmente fabulosa, desde que se goste muito do que se faz, é mesmo muito extraordinário (…)" (E1d22)*; *"Nós vemos que contribuímos para a evolução da criança (…)" (E4d6)*; *"A actividade do educador é gratificante, porque nós vemos o desenvolvimento das crianças, nós vemos a aceitação deles pelo nosso trabalho no dia a dia" (E5d17)*; *"(…) ver o desenvolvimento que nós lhes proporcionamos. Ver no início do ano as regras que eles tinham, os métodos que eles tinham e quando terminam o ano, aquilo que eles conseguiram aprender e o que conseguem realizar autonomamente" (E5d19)*.

Frisaram, também, o facto da actividade ser simultaneamente desafiante, por se depararem constantemente com situações novas: *"Para mim a profissão de educadora é muito desafiante" (E3d19)*; *"A nossa actividade de educador também é simultaneamente desafiante (…)" (E5d22)*; *"A actividade de educadora também é desafiante, porque nada é igual em todas as situações, todos os dias, todos os jardins-de-infância, todas as crianças. Tudo tem uma grande mudança (…)" (E6d13)*; *"(…) sempre situações novas, sempre crianças novas e mesmo as mesmas crianças todos os dias estão diferentes e nós próprios também e portanto isso é desafiante porque tem uma mudança sempre constante (…)" (E6d16)*.

Estas considerações são confluentes para um sentimento de realização profissional: *"(…) sinto-me realizada naquilo que estou a fazer" (E5d8)*; *"(…) sinto-me realizada (…)" (E6d23)*. Mas também para o reconhecimento de que se optou pela profissão certa: *"(…) hoje eu digo que não escolhia outra profissão" (E3d17)*.

Dentro da subcategoria **formação inicial**, no que concerne aos indicadores de índole satisfatória (18 unidades de registo), estes firmam-se no facto de algumas educadores relatarem que o curso de educação de infância lhes permitiu uma preparação suficiente para o exercício da profissão, por ter sido muito completo a nível do programa curricular: *"(…) considero que a formação inicial me preparou para a realidade que encontro no dia a dia no jardim. Penso que da formação que eu tive e que me preparou para a profissão (…)" (E4d30)*; *"A percepção que eu tenho da minha formação inicial é que ela foi adequada" (E5d46)*; *"(…) deu-nos uma preparação para aquilo que nos é exigido" (E6d42)*; *"(…) nós tivemos uma formação que eu acho que foi excelente. Excelente, por aquilo que eu vi, comparativamente, das outras colegas que fui encontrando e que se queixavam, que lhes faltava isto ou que não sabiam dar aquilo, eu achei que tinha tido uma formação excelente" (E6d45)*.

A implementação de práticas pedagógicas em todos os anos do curso, permitiram-lhes adquirir mais experiência: *"(…) a formação inicial, ao nível das práticas foi muito boa, porque foram 4 anos de estágio" (E4d27)*; *"(…) em todos eles tivemos sempre práticas pedagógicas (…)" (E4d28)*; *"(…) fiz estágio durante os 4 anos da formação (…)" (E5d49)*; *"As nossas práticas pedagógicas foram excelentes. Nós tivemos estágios desde o 1º ano do curso" (E6d44)*.

A existência de um equilíbrio entre a componente teórica e prática, que possibilitou a aplicação dos conhecimentos adquiridos e a constatação imediata de resultados: *"A parte dos conteúdos, a parte teórica foi sempre muito acompanhada com a parte prática" (E5d48)*;

> *(…) ouvíamos a teoria e podíamos de imediato aplicar e ver se resultava. Sentíamos logo de imediato as dificuldades de estar numa sala, de ter um grupo ao nosso encargo e de planificar… e que me preparou para a realidade que depois vim encontrar, precisamente porque, como sempre estivemos com uma parte prática a acompanhar, foi útil, porque a primeira vez que fui trabalhar já sabia o que era estar com um grupo sozinha. (E5D49)*

Contribui, similarmente para a satisfação profissional, a existência de escolas de formação que fomentam as aprendizagens das crianças com base nas orientações curriculares e em metodologias de trabalho de projecto: *"(…) há escolas que fomentam muito as orientações curriculares e a área de projecto e põem os educadores a fomentar os próprios meninos a serem mentores da sua educação (…)" (E1d42)*.

No que diz respeito aos indicadores de índole insatisfatória (22 unidades de registo), estes fundamentam-se em depoimentos que referem que a formação em termos de currículo foi insuficiente, e que as aprendizagens com os professores do curso foram pouco significativas: *"(…) a formação que eu fiz na altura, eu não achei que foi de todo suficiente" (E2d36)*; *"Em termos de currículo acho que não me preparou para a realidade" (E3d37)*; *"(…) essas receitas acabávamos por ter com as colegas que já tinham experiência profissional durante os estágios, porque os professores da formação nessa altura não nos ajudavam muito" (E3d42)*.

Também o facto de fazer-se uma formação na área desejada e depois ser impedida de exercer por falta de lugar, torna susceptível o aparecimento de sentimentos de frustração e desmotivação profissional: *"(…) tirei um curso para aquilo que eu queria fazer e com vontade de trabalhar e depois víamo-nos impedidas de o fazer e isso é claro que é frustrante" (E5d13)*; *"Se eu tirei este curso e tinha como objectivo ser educadora e depois vermo-nos impedidas de o fazer não é motivante para ninguém" (E5d102)*.

O facto das escolas de formação não serem muito rigorosas quanto aos critérios de selecção de candidatos, nomeadamente, no apuramento de pessoas que apresentem perfil para a profissão: *"(…)a formação inicial devia ser mais rigorosa. Devia ser mais rigorosa porque hoje qualquer pessoa pode ser professor. Não há rigor no sentido de seleccionar as pessoas que de facto tenham um perfil que se enquadre naquela profissão" (E2d35)*, circunstância que torna viável a entrada de pessoas no curso de educadores por outros motivos que não a vocação e que as induz a manifestarem pouco empenho durante a formação: *"(…) quando escolhi esta profissão, quando fui para educadora de infância, fui porque a minha irmã também foi e pronto" (E3d12)*; *"(…) na altura da minha formação inicial não gostei muito, nem me empenhei muito, não fui daquelas pessoas que me empenhei muito" (E3d36)*.

Mas, também, na existência de escolas que não estão de todo capacitadas para formar educadoras com qualidade, situação que transparece no desempenho da função educativa das profissionais*: "(…) há uma enormidade de escolas a nível do país inteiro que se calhar, nem todas estão capacitadas para o fazer com qualidade" (E1d46)*; *"(…) por vezes chegam-nos e temos contacto com colegas…que vêm completamente em estaca zero, e isso é muito perigoso" (E1d51)*.

Em relação à subcategoria **desenvolvimento pessoal**, somente quatro educadoras exprimem os seus pontos de vista. Denota-se unicamente indicadores de cariz satisfatório (15 unidades de registo), assentes na realização de formação com o intuito singular de enriquecer e de crescer a nível pessoal e profissional: *"(…) cada vez mais nós temos que aprofundar aquilo que sabemos sobre as nossas crianças, tanto em termos pedagógicos como psicológicos… há aqui uns tantos desafios nesse sentido" (E1d60)*; *"(…) fiz foi uma formação específica, foi uma licenciatura em Ciências da Educação" (E2d40)*; *"(…) já fiz algumas acções porque valorizavam bastante, que contribuíram bastante para o meu enriquecimento pessoal e profissionalmente" (E4d35)*; *"(…) enquanto contratada também fiz formação" (E5d56)*. Mas também, para contactar com outras realidades: *"(…) procurava formação precisamente para ter contacto com a realidade de outras colegas, para estar actualizada (…)" (E5d64)*.

Outro motivo associa-se à sensação de crescimento pessoal e profissional que se observa durante o exercício da actividade, estimuladora de grande satisfação e que se presencia pela mudança das práticas pedagógicas: *"(…) nós próprios vamos crescendo profissionalmente (…)" (E1d9)*; *"(…) a minha maior satisfação é o meu crescimento profissional (…)" (E1d123)*; *"(…) se eu comparar aquilo que eu faço hoje, com aquilo que eu fazia no princípio, não tem nada a ver" (E2d37)*; *"(…) com o correr dos anos nós também vamos tendo mais segurança nas nossas práticas, no que fazemos, até estamos mais à vontade. Temos outras perspectivas, outras ideias (…)" (E5d51)*.

No que concerne à subcategoria **formação contínua**, os indicadores de carácter satisfatório (20 unidades de registo) assentam no facto de existir uma

grande variedade de acções de formação, condição que possibilita realizar uma selecção: *"(…) a oferta é bastante grande" (E2d41)*; *"(…) no geral já existe uma panóplia grande de formação contínua que faz com que os educadores possam procurar exactamente aquilo que pretendem" (E1d63)*; *"(…) faço uma selecção grande (…)" (E2d44)*.

Na frequência de formação pelo interesse das temáticas, com a finalidade de melhorar as práticas educativas: *"Eu nunca fiz as acções de formação pela necessidade dos créditos, foi sempre porque as temáticas das acções tinham interesse" (E3d47)*; *"(…) e se calhar pelo motivo de eu não necessitar delas pelos créditos e neste caso ter procurado só as que me interessavam mesmo" (E5d62)*; *"(…) todas foram relevantes para a nossa prática educativa" (E5d58)*.

Na realização de formações sem carácter de obrigatoriedade: *"(…) não havia ali um sentido de obrigação" (E5d67)*.

Todos os docentes devem ter uma postura activa na procura de formação, alargando os horizontes para além dos centros de formação da sua área de trabalho: *"(…) o que tem que ser feito é haver maior divulgação. Não nos restringirmos aos nossos centros de formação da área… há outros caminhos… o desafio para quem está em formação contínua é pesquisar por si próprio o que é que há para fazer (…)" (E1d64)*.

Como indicadores de cariz insatisfatório (21 unidades de registo), são apresentados motivos vinculados com a realização de acções de formação com o intuito único de obter créditos em detrimento da transformação das práticas educativas: *"Faz-se a formação porque as pessoas têm a necessidade de obter os créditos e muitas vezes não se faz a formação para transformar práticas educativas" (E3d48)*; *"(…) os professores não frequentam o centro de formação tanto para transformar práticas, mas pela questão de precisarem dos créditos" (E3d49)*.

Este procedimento acentua o carácter de obrigatoriedade e a realização atempada de créditos, como forma de mudar de escalão, descurando as temáticas das formações: *"(…) eu via pelos colegas que se tivessem que fazer uma acção durante o ano e se estivessem mesmo aflitos em termos de tempo, inscreviam-se numa qualquer, não interessava o tema porque era uma questão de obrigatoriedade" (E5d68)*.

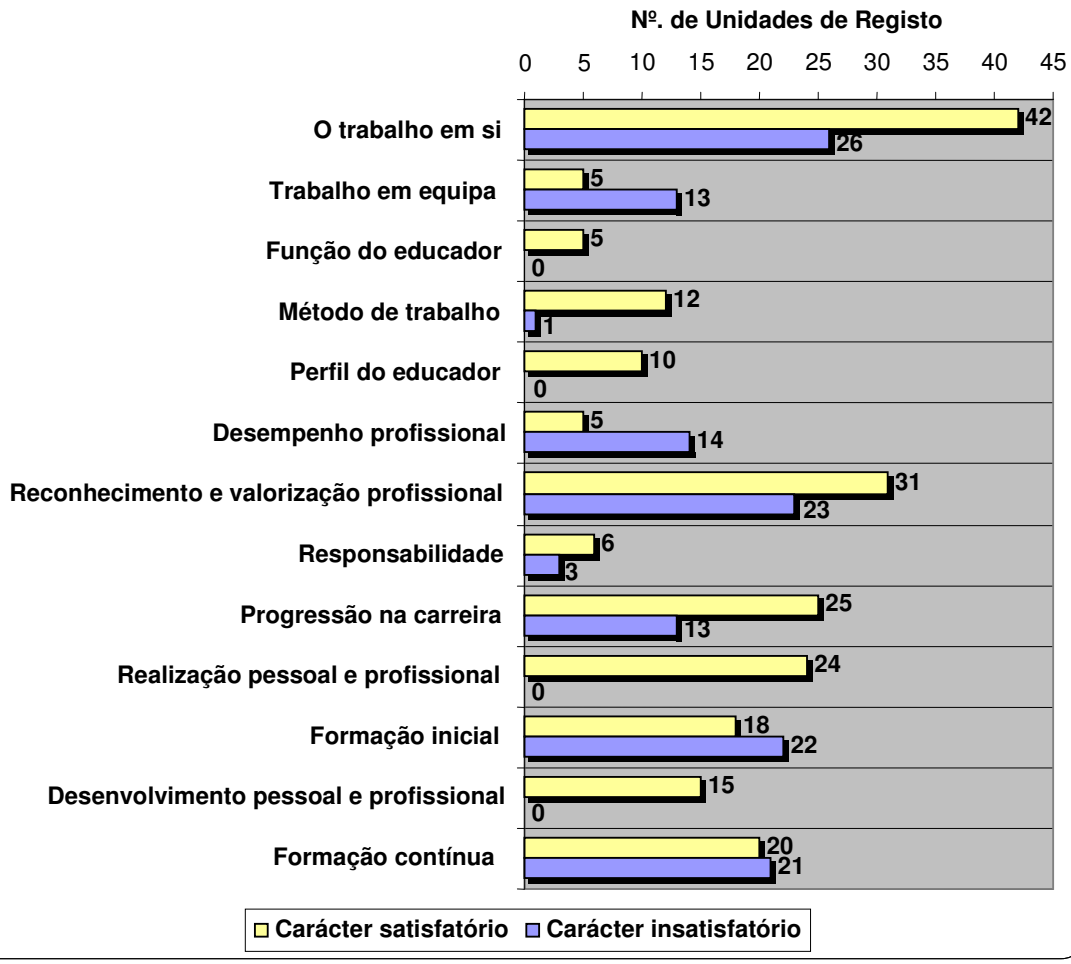
Outro facto relaciona-se com a questão de nem todas as acções serem adequadas e pertinentes: *"Em termos da formação contínua ser adequada, eu aí tenho algumas dúvidas" (E2d39)*; *"(…) porque há muitas que não interessam" (E2d45)*; *"(…) ao leque variado de acções a que temos acesso, eu considero que algumas são pertinentes" (E5d54)*; *"Em termos de formação contínua não considero que esta seja adequada" (E6d46)*. Com o investimento que se faz em termos de horas e deslocações na frequência de acções e depois nem todas se revelarem uma mais valia: *"Também aconteceu haver meia dúzia de acções que eu gostei muito e que aprendi com elas. Mas quer dizer, tão poucas para tanto investimento em termos de horas, de deslocação. Acho que não vale a pena (…)" (E6d51)*. Sente-se, ainda, a falta de divulgação de excelente formação por parte das entidades promotoras: *"(…) o que falha às vezes é a falta de divulgação, porque há certas entidades que promovem formação extraordinária e grande parte das pessoas não sabe sequer que existe" (E1d65)*.

Outro motivo de descontentamento liga-se ao facto dos agrupamentos não fazerem, em reuniões dos Conselhos Pedagógicos, um levantamento das necessidades em termos de formação específica para os seus docentes, planeamento que permitiria aos centros de formação corresponder com mais precisão às efectivas necessidades dos docentes: *"(…) deviam ser as escolas que deviam dizer, esta escola tem este e aquele problema ou tem este projecto educativo que pretende levar a efeito e então precisam desta e daquela formação (…)" (E3d50)*; *"(…) as escolas não pedem formação específica, então… o centro tem que apresentar um leque variado para ver se satisfaz as necessidades de algum docente" (E3d53)*, o que acaba por originar um procedimento inverso ao da filosofia de formação: *"(…) o centro de formação apresenta propostas e depois os professores escolhem, é o inverso do que é a filosofia da formação" (E3d55)*.

Em súmula, podemos inferir que as educadoras encontraram motivos de ordem satisfatória quase exclusivos nas subcategorias referentes à função do educador, ao método de trabalho, ao perfil do educador, à realização e ao desenvolvimento pessoal e profissional. Quanto aos motivos que sobressaem significativamente pelo seu carácter insatisfatório, podemos concluir que estes

residem nas subcategorias relativas ao trabalho em equipa e ao desempenho profissional. Relativamente às restantes subcategorias, convêm referir que estas contêm valores significativos nos dois âmbitos, como se pode comprovar pelo gráfico 4. Todavia, pelo somatório das unidades de registo verificamos uma prevalência dos indicadores de cariz satisfatório, conforme quadro II em anexo V.

Gráfico 4: Factores de natureza intrínseca à profissão docente



Categoria C – Factores de natureza extrínseca à profissão docente

Fundamentados na análise dos indicadores observamos 20 subcategorias, designadamente: as relações com os pares, as relações com as crianças, as relações com os superiores hierárquicos, as relações com a comunidade educativa, as relações com os pais, as relações pessoais e

familiares do educador, a função do gestor, o estilo do gestor, o salário, o horário, o estatuto social, o sistema de concursos e colocações, o vínculo profissional, a rede escolar, as políticas administrativas / educativas, a mobilidade docente, as formas de mobilidade, a estabilidade docente, as características físicas dos estabelecimentos, os recursos materiais.

Quanto à subcategoria relativa às **relações com os pares**, imperam os indicadores de carácter satisfatório (14 unidades de registo), quando as educadoras referem que existe um bom relacionamento entre colegas: *"O contacto entre educadoras sempre foi muito bom." (E1d90)*; *"(…) são boas as relações entre educadores" (E3d78)*. Reconhece-se que o grupo profissional dos educadores consegue ser mais informal e aberto relativamente aos colegas dos outros níveis de ensino. *"Acho que conseguimos ser um bocado mais abertos do que colegas de outros níveis de ensino" (E5d107)*; *"(…) os educadores de alguma forma, pelo espírito e pelo trabalho que desenvolvem, acho que já são ligados mais a uma postura mais informal" (E2d79)*.

No entanto, são motivo de insatisfação (12 unidades de registo) o facto dessas relações serem mais formais do que o desejável e de se resumirem às reuniões de conselho de docentes realizadas em sede de agrupamento, assumindo-se estes encontros entre educadoras como o cumprimento de uma obrigação: *"(…) há alguma informalidade, mas há mais formalidade do que aquela que era desejável (…)" (E2d72)*; *"(…) os momentos de encontro acabam por se resumirem aos conselhos de docentes" (E2d73)*; *"(…) acaba por ser o cumprir de uma obrigação (…)" (E2d75)*. Uma das razões apontadas para a pouca consistência nas relações entre pares relaciona-se com a distância que se vislumbra entre certos jardins-de-infância: *"(…) no meu jardim só falo com colegas quando telefonamos para nos encontrarmos e mesmo assim quando vou ter com elas ainda é bastante longe ou quando temos alguma reunião (…)" (E5d149)*.

Relativamente à subcategoria **relações com as crianças**, somente três educadoras expõem os seus pontos de vista. Denotam-se apenas indicadores de cariz satisfatório (5 unidades de registo).

Um motivo relaciona-se com o estabelecimento de laços de afectividade criança-adulto muito consistentes e duradouros, factor este, que torna a profissão gratificante: *"Criam-se laços de afectividade muito fortes e mesmo quando há as interrupções lectivas e depois nós chegamos, eles estão satisfeitos e ficam contentes por voltarem a ver-nos, por estarem connosco e isso é muito gratificante" (E5d18)*.

Outra razão liga-se à promoção da continuidade das relações afectivas com o mesmo grupo, pelo facto destas permitirem uma segurança emocional à criança: *"(…) uma criança que tem uma boa relação afectiva com o educador, é lógico que no ano seguinte quer ter o mesmo educador" (E3d70)*; *"Em termos emocionais da própria criança, eu partilho da opinião que seria vantajoso que o educador fosse o mesmo durante os seus três anos de passagem pelo jardim-de-infância" (E1d83).*

E a última causa de contentamento, instigadora de motivação para a continuidade na profissão filia-se na convivência diária com as crianças: *"(…) o meu contacto com os meus meninos. É isso que alimenta a continuidade da profissão" (E1d124)*.

No que diz respeito à subcategoria **relações com os superiores hierárquicos**, prevalecem os indicadores de carácter satisfatório (17 unidades de registo).

Se retrocedermos no tempo, em que a gestão escolar passava pelas Delegações Escolares, uma educadora referiu a existência de lugares que funcionavam bem, onde haviam relações muito próximas com a Delegada Escolar: *"Passei por Delegações que funcionavam muito bem e tinham uma relação muito próxima com todos os docentes. Geriam as coisas todas muito bem e eram muito próximas (…)" (E6d88)*. Presentemente, as relações com o Executivo são boas, decorrem sem problemas, num clima de cordialidade e de amizade, pelo facto destes assumirem posturas mais democráticas: *"(…) são óptimas" (E2d84)*; *"(…) as relações são boas" (E3d83)*; *"Com os meus superiores, as relações foram sempre de cordialidade, de amizade" (E4d74)*; *"(…) em questões de relação de trabalho nunca tive problemas até à presente data" (E6d94)*; *"(…) postura mais adequada à situação, mais democrática (…)" (E1d131)*.

Todavia, as relações que se estabelecem com os órgãos do Conselho Executivo dependem da filosofia de abertura de cada agrupamento e do empenhamento dos agrupamentos num bom relacionamento com os seus docentes: *"Depende muito da filosofia de cada agrupamento porque, se houver uma filosofia de abertura, de troca de experiências, de crescimento do próprio educador, de fomentar tudo, dos próprios agrupamentos fomentarem o crescimento dos seus profissionais (…)" (E1d130)*; *(…) há agrupamentos que são muito empenhados e tentam ter uma boa relação com os seus docentes (…)" (E6d91)*. A estabilidade docente contribui para um crescendo nas relações com o Executivo: *"(…) quando os educadores ou os profissionais de educação são os mesmos durante um tempo, o caminho vai-se fazendo num crescendo" (E1d85)*.

Relativamente aos indicadores de índole insatisfatória (5 unidades de registo), estes reportam-se ao tempo das Delegações Escolares, onde havia Delegações que funcionavam mal e que aparentavam um relacionamento desligado com os docentes: *"(…) tive Delegações que até perdiam papéis de processos, que não queriam saber de nada, e portanto havia um desligamento muito grande" (E6d89)*. Actualmente, há relações conflituosas que surgem com alguns Executivos pelo motivo destes terem contactos e posturas mais formais e rígidas, que não permitem o diálogo: *"(…) há conflitos e é tudo tratado muito formalmente e rigidamente" (E6d92)*; *"(…) nós estamos no nosso cantinho e eles lá estão nas suas instalações" (E5d43)*; *"(…) outras que são mais autocráticas e estabelecem normas sem tentarem no fundo perceber se são praticáveis ou se valem a pena ser praticáveis" (E1d132)*.

Dentro da subcategoria **relações com a comunidade educativa (pais/encarregados de educação e autarquias)**, sobressaem os indicadores de cariz satisfatório (3 unidades de registo).

Tem-se desenvolvido uma relação de colaboração entre todos os agentes envolvidos no processo educativo, sobretudo quando os responsáveis pelos educadores e autarquias percepcionam empenho por parte dos profissionais. É um facto que se consegue sempre algo quando existe uma relação de partilha com todos os parceiros intervenientes no processo educativo: *"(…) se os pais perceberem, e toda a comunidade educativa mais*

próxima perceberem, quais são os nossos objectivos de crescimento e porque é que eles são importantes, os pais colaboram e colaboram das mais variadas maneiras" (E1d127); *"(…) se for feita em partilha com a tal comunidade educativa, conseguimos alguma coisa. Podemos não conseguir muito, mas vamos conseguindo, conseguindo." (E1d129)*. É, também, importante um contexto que reflicta um bom relacionamento com as autarquias: *"A nível das autarquias também há bom relacionamento" (E3d90)*.

No que concerne aos indicadores de carácter insatisfatório (1 unidade de registo), este relaciona-se com o caso de uma educadora ter afirmado que nem sempre as relações com os parceiros educativos foram boas: *"(…) houve pessoas que gostaram muito de trabalhar comigo, de me conhecer como educadora, mas houve outras pessoas que não gostaram nada" (E6d32)*.

Em relação à subcategoria mais específica **relações com os pais/encarregados de educação**, prevalecem os indicadores de índole satisfatória (13 unidades de registo), suscitados pelo motivo das educadores terem sempre boas relações com os pais: *"Com os pais há aquela relação do dia a dia, que eu acho que é boa. Geralmente os educadores mantêm uma boa relação com os pais e os pais com os educadores (…)" (E3d84)*; *"(…) nunca tive problemas nenhuns com pais. Tive sempre relações muito boas" (E4d78)*; *"Até agora não tenho tido problemas (…)" (E5d114)*.

Principalmente em meios rurais, há facilidade em se estabelecer contactos pessoais e diários com os encarregados de educação: *"(…) numa aldeia é fácil, porque o meio é muito pequeno, a maior parte das mães não trabalha e vão e vêm à hora do almoço, é muito fácil contactar com eles (…)" (E3d88)*; *"Eu não tive necessidade de os reunir, porque comunicava com eles todos. Todos vinham ao jardim diariamente. Há um contacto diferente com os pais (…)" (E5d117)*.

A proximidade fomenta um relacionamento aberto e dialogante com os pais e promove um real conhecimento do trabalho do educador: *"(…) o jardim é uma porta aberta. Eles podem entrar, podem estar, podem vir visitar, trazer o que quiserem. Costumo manter esse diálogo e esse à vontade com os pais" (E5d113)*;

Acho que esta abertura é muito importante e que também faz mudar a mentalidade deles, na medida em que vêem o nosso trabalho… E quando entram e vêem os trabalhos que eles fizeram, ao comunicarem connosco, quando os filhos os informam do que estiveram a fazer, os pais aí apercebem-se do trabalho que é feito no jardim-de-infância. (E5d115)

Associadas a estas razões, temos a alegação de que se desenvolvem laços de amizade mais fortes com pais de meios rurais do que com pais de meios urbanos, apreciação que segundo as educadoras, os leva a ver a educação pré-escolar de forma diferente: *"(…) vão-se criando laços de amizade mais fortes do que com os pais das cidades. E se calhar também é por isso que eles entendem a educação pré-escolar de uma maneira diferente" (E5d118)*.

Outro argumento une-se com a percepção de que a educação pré-escolar, é o nível de ensino que maior proximidade tem com os pais/encarregados de educação: *"(…) onde há mais proximidade entre pais e comunidade é precisamente ao nível do pré-escolar, porque há uma ligação muito grande à família. Acho que sempre houve e acho que continua a haver uma ligação forte" (E2d97)*.

No que respeita aos indicadores de cariz insatisfatório (10 unidades de registo), estes alicerçam-se no facto de haver pouco contacto com os pais de meios citadinos e vilarejos e na necessidade de recorrer, constantemente, nestes lugares, a recados para transmitir informações: *"Aqui neste meio onde vivo, que é uma vila e onde eu já trabalhei anteriormente, há muitos pais que trabalham e têm um horário e nós passamos por vezes uma semana sem os vermos (…)" (E3d86)*; *"Nos meios urbanos é necessário mandar recados e na aldeia não acontece isso (…)" (E5d116)*. Nestes meios os contactos, por vezes, só se tornam possíveis com marcação de reunião ou em momentos festivos: *"Para os ver tem que ser em momentos festivos ou reuniões ou em acontecimentos que são promovidos propositadamente para os pais poderem estar (…)" (E2d95)*; *"Há assim uma camada de pais que sem ser marcar reunião não se consegue falar com eles" (E3d87)*.

Outro motivo liga-se ao desenvolvimento de más relações quando as educadoras se vêem obrigadas a faltar por questões pessoais, pelo facto de ocorrerem conflitos de interesses entre pais e educadoras: "*Eu sempre tive boas relações com os pais, a não ser numa fase da minha vida em que faltei muito por questões pessoais, e que se passou durante um ano e que foi muito complicado " (E6d96)*; *"(…) os pais tinham um conflito de interesses, os pais tinham direito a uma sala com uma educadora, e eu tinha direito a faltar porque a minha filha estava internada" (E6d97)*.

Quanto à subcategoria relativa às **relações pessoais e familiares do educador**, predominam os indicadores de carácter insatisfatório (5 unidades de registo) pelo motivo das educadoras opinarem que estas se tornam complicadas e difíceis de gerir pela instabilidade anual a que estes profissionais estão sujeitos: *"(…) traz por arrasto uma grande instabilidade emocional ao docente e aos familiares também; a quem tem filhos pequenos e não só. Há pessoas que têm dependências de pais e idosos, «n» situações e isso realmente é muito penoso" (E1d101)*; *"Se calhar se fosse casada e tivesse filhos, seria complicado gerir essas situações e sentiria mais essa instabilidade familiar" (E4d83)*; *"(…) as relações pessoais e familiares do educador com a instabilidade anual complicam-se" (E6d102)*. Circunstância que suscita aos educadores estados nervosos que se reflectem na atenção dada à família: *"(…) é fácil nós chegarmos a casa nervosas e em vez de darmos mais atenção aos filhos damos-lhes menos" (E3d94)*.

Todavia, foram apontados como indicadores de cariz satisfatório (2 unidades de registo), motivos que se vinculam com o facto de quem não tem compromissos familiares não sente problemas a nível pessoal apesar da constante mobilidade: *"(…) talvez porque ainda não tenho nenhum compromisso familiar, ainda não se verificam muitos transtornos familiares" (E4d82)*. E o caso de quem não «salta» muito de lugar, também não revela problemas nas relações: *"(…) como os saltos não têm sido muitos, salvo aquele ano na Madeira as minhas relações pessoais e familiares têm-se mantido muito bem" (E4d80)*.

Quanto à subcategoria **função do gestor**, deparámo-nos apenas com indicadores de cariz insatisfatório (5 unidades de registo), que se coadunam com os argumentos repetitivos de uma educadora, relativamente ao facto do gestor, neste caso, o Presidente do Conselho Executivo não ser uma pessoa dotada de competências para liderar. Incidindo no facto deste não ser promotor do trabalho em equipa, nem da construção de projectos: *"(…) deveria haver a construção de projectos, de propostas, sobretudo a partir dos docentes, mas liderados obviamente, coordenados. Que se desenvolvesse um trabalho de continuidade, válido, com propostas de trabalho concretas, que se debatessem" (E2d151)*; *"(…) maior incentivo por parte de quem tem responsabilidades de chefia na área da gestão (...)" (E2d9)*; *"(…) o grupo de docentes é grande e estes não se orientam sozinhos. Precisam de ter líderes" (E2d10)*; *"Não estamos a ser bem liderados (…)" (E2d154)*. Querem com isto, traduzir a ideia de que um gestor tem que ser um bom líder. Tem de ser uma pessoa incentivadora, motivadora, promotora do debate e do desenvolvimento coordenador de projectos em equipa.

No que refere à subcategoria **estilo do gestor**, apenas quatro educadoras expuseram as suas perspectivas, sobressaindo os indicadores de carácter satisfatório (7 unidades de registo).

Estes mostraram-nos que os gestores escolares são geralmente pessoas com posturas ponderadas, abertas e acessíveis ao diálogo, apesar de, por vezes indiciarem atitudes prepotentes: *"(…) depois de reflectirmos, até achamos que até tiveram razão e nós no lugar deles ate fazíamos igual porque nós às vezes queremos as coisas mais fáceis do que aquilo que parecem" (E3d81)*; *"São pessoas que até nos apoiam e que estão abertos às nossas dúvidas. Não estão lá colocados no «pedestal» deles e nós estamos cá em baixo (…)" (E5d111)*.

São pessoas que assumem uma posição de imparcialidade quanto à tomada de decisões: *"(…) nós enquanto superiores nunca podemos agradar a toda agente, porque certas decisões por um lado prejudicam «uns», beneficiando outros. Mas não é intenção de que seja assim. Por vezes tem que ser e há pessoas que nunca gostam tanto dessas soluções, mas tem que ser assim" (E4d77)*.

Relativamente aos indicadores de índole insatisfatória (3 unidades de registo), verificamos que estes estão relacionados com casos de gestores que assumem posturas prepotentes e resistentes a novas ideias*: "(…) a resistência é mais em relação às ideias que eu possa propor (…)" (E2d89)*; *"Às vezes há aquelas pequenas coisas que nós achamos que revelam uma certa prepotência (…)" (E3d80)*.

Dentro da subcategoria relativa ao **salário**, são apresentados como indicadores de cariz satisfatório (10 unidades de registo), motivos que se unem ao facto de Portugal ser um dos poucos países que contempla a uniformidade na carreira docente, remunerando de igual forma educadores e professores: *"(…) nós somos um dos poucos países que contempla esta uniformidade de carreira, independentemente de ser educador ou professor, porque noutros países como sabe não é assim" (E1d108)*; *"A nível da remuneração não é feita distinção entre os educadores e os professores (…)" (E3d124); "(…) tendo em consideração que é o mesmo que o dos outros docentes dos outros ciclos, penso que estamos bem" (E5d134)*.

Também não nos consideramos mal pagas, quando comparadas com os vencimentos da restante função pública, *"(…) se eu olhar aos salários de toda a função pública do país, tenho que ver que não estamos tão mal pagos quanto isso (…)" (E6d124).* Há uma equiparação remuneratória com outros profissionais que apresentam as mesmas habilitações, *"(…) comparando com outros profissionais, bancários ou finanças, acho que por aquilo que eu conheço acho que as remunerações estão mais ou menos equiparadas dentro das habilitações" (E3d127)*.

Outro aspecto referido, e que contribui para a satisfação, firma-se no facto de uma educador considerar o salário compensador, quando não se têm despesas acrescidas: *"(…) eu como não tenho gastos acrescidos, considero que a remuneração é compensadora" (E4d101)*.

Relativamente aos indicadores de cunho insatisfatório (24 unidades de registo), verificamos que estes ligam-se com o facto de sermos mal remuneradas quando comparadas com docentes de países da Europa: *"(…) é mal remunerado, contrariamente àquilo que se diz nos meios de informação relativamente ao resto da Europa" (E6d123).*

Constata-se que o vencimento é insuficiente em início de carreira – *"Acho que no início da carreira se ganha miseravelmente mal (...)" (E6d127)*; *"(…) é verdade que muitos docentes acabam por gastar e por fazer a maior parte das despesas com o carro para ir trabalhar, principalmente em início de carreira que ficam sempre longe" (E3d131)*; *"(…) se tiver em consideração anos anteriores, já estive muito longe, quase não ganhava para trabalhar (E6d125)*; *"(…) para as colegas em início de carreira, penso que o vencimento não será muito abonador para os gastos que por vezes as colocações envolvem" (E4d103)* – sobretudo quando as educadoras que iniciam a sua actividade, são colocadas muito longe das suas residências. Esta circunstância acarreta, despesas acrescidas com uma segunda residência e com deslocações, o que se incompatibiliza com a remuneração auferida. Segundo as educadoras o vencimento torna-se desigual quando comparado com o de profissionais que exercem a sua actividade próximo da residência: *"Em termos de vencimento real não ficamos com o mesmo vencimento que outra profissão que ganhe o mesmo que nós, porque estando à porta de casa eles não gastam nada. Nós pagamos deslocações (…)" (E5d137)*.

Nestas situações é necessário, recorrer a estratagemas, como é o caso da divisão de despesas com deslocações entre colegas que exercem as suas funções na mesma área do estabelecimento de ensino, para amenizar os gastos mensais: *"(…) dividir despesas de deslocações com outras colegas que se deslocavam também para a mesma área de trabalho" (E3d132)*. Torna-se visível, nestes casos, que os docentes têm um salário inadequado pelo facto de não usufruírem, como outras profissões, de um subsídio de deslocação: *"Se compararmos com outras profissões é um bocado injusto, porque outras profissões têm subsídio de deslocação, têm subsídio de risco (…)" (E5d135)*.

Outro motivo de descontentamento exposto, vincula-se com o facto dos profissionais ganharem conforme as habilitações em vez de ser pelo desempenho, condição que leva à desmotivação profissional: *"(…) hoje ganha-se pelas habilitações e não pelo trabalho que se desenvolve" (E3d125)*; *"(…) há um certo comodismo. As pessoas instalam-se, estão na profissão, e como algumas colegas comentam, tanto ganho eu se fizer muito, como ganhas tu se fizeres pouco" (E2d19)*; *"(…) ganhamos todos a mesma coisa… então nesse aspecto há desmotivação" (E2d24)*; *"(…) ganho pouco para aquilo que faço,*

sobretudo comparando com pessoas que eu sei que fazem menos e ganham a mesma coisa" (E2d131).

Retira-se, de uma forma generalizada, a ideia de que as educadoras não se sentem muito compensadas monetariamente: *"(…) todos gostávamos de ganhar mais (…)" (E3d128)*; *"(…) os docentes querem sempre receber mais" (E4d100)*; *"Nós nunca achamos que a remuneração seja suficiente. Queremos sempre mais" (E5d133); "(…) as educadoras ganham pouco dinheiro" (E6d121)*.

No que diz respeito à subcategoria **horário**, somente duas educadoras expuseram as suas perspectivas. Encontra-se um único indicador de cariz satisfatório (1 unidade de registo) vinculado com o facto das educadoras concordarem em terem de cumprir a componente não lectiva composta por dez horas semanais no estabelecimento de ensino: *"Concordo com a questão dos educadores terem de fazer dez horas não lectivas semanais… concordo que parte dessas horas sejam cumpridas no estabelecimento de ensino" (E2d118)*.

Quanto aos indicadores de índole insatisfatória (8 unidades de registo), estes associam-se à obrigação de estar com crianças durante a componente não lectiva em vez de estar com planificações – *"Não concordo é que essas horas sejam feitas no estabelecimento e com crianças (…)" (E2d119)*; *"(…) na componente não lectiva sermos obrigadas a estar com crianças, enquanto podíamos estar com as nossas planificações (…)" (E5d158)* – e à realização de um complemento de horário com crianças, em vez de se estar a exercer funções de supervisão: *"(…) o pedido para fazermos um complemento de horário, que nós não temos que fazer. Apenas teríamos que supervisionar e neste momento não é isso que se passa e nós estamos a fazê-lo" (E5d4)*.

Outro motivo que justifica uma desmotivação a nível profissional é o facto do complemento de horário ser da responsabilidade conjunta dos agrupamentos e autarquias, enquanto que deveria ser desempenhado por pessoas com outras formações, designadamente animadores sócio-culturais: *"Estamos a fazer as chamadas horas de estabelecimento da componente lectiva e a componente não lectiva activamente com crianças. E isso desmotiva um bocado (…)" (E5d5)*; *"(…) o alargamento de horário deveria ser da responsabilidade conjunta dos agrupamentos com as autarquias, e estes*

deveriam colocar pessoas com outra formação, nomeadamente animadores que preenchessem esses tempos e não colocar nessas funções os educadores" (E5d167).

Outra razão une-se com o emprego de muitas horas, fora do horário não lectivo, com trabalho escolar e que são geradoras de desgaste: *"(…) gasto grande parte das horas dos meus dias, a grande parte. Por vezes fico sem tempo para tratar de coisas pessoais e gasto muitas horas a trabalhar para a escola, directamente na escola ou fora dela, mas que tem a ver com problemas da escola" (E2d129)*; *"(…) me desgastam muito mais as horas que eu faço fora do horário lectivo, desgastam-me muito mais todas as tarefas que eu tenho que fazer relacionadas com o jardim do que as horas em que eu estou directamente com as crianças, muito mais!" (E2d124)*

Quanto à subcategoria relativa ao **estatuto social**, sobressaem de forma quase exclusiva os indicadores de índole insatisfatória (31 unidades de registo), assentes em motivos que se relacionam com o facto do governo não contemplar os educadores de infância com direitos e regalias iguais às dos docentes de outros níveis de ensino, designadamente quanto ao calendário escolar, causando uma diferenciação significativa entre docentes: *"Mas os decisores políticos não nos consideram iguais aos outros docentes!" (E4d94)*; *"(…) não concordo com um calendário diferenciado para o nosso nível de ensino, porque acho que devia ser igual para todos, como sempre foi. Se somos todos docentes, cada um no seu ciclo, no seu grau de ensino, reafirmo que devia ser igual para todos" (E4d98)*;

Outro factor relevante reside no facto dos pais/encarregados de educação e restante comunidade educativa considerarem os educadores mais como «guardadores» do que como agentes indispensáveis no processo educativo das crianças: *"(…) as pessoas pensam mais que os jardins-de-infância são um sítio para guardar os meninos (…)" (E3d26)*; *"Eu acho que a comunidade educativa à frente diz que sim, mas por detrás pensa mesmo que estamos mais na guarda das crianças" (E4d19)*; *"(…) a maior parte das pessoas hoje não pensa que um educador é muito importante, que é um agente socializador muito importante (…)" (E6d34)*;

> *(…) no meio urbano os pais trabalham… levam-nos ao jardim-de-infância sempre a correr. E apesar de terem mais instrução vêem-nos mais como uma guarda, utilizam e precisam mais dos prolongamentos de horário e das refeições e não se dão conta que o jardim-de-infância também tem uma parte educativa e pedagógica; vêem-nos mais como uma componente só de guarda. (E5d35)*

Não é evidente, por parte da comunidade educativa, um conceito de valor de educador. A definição dessa imagem social depende das experiências que as pessoas viveram individualmente com os profissionais – *"(…) a opinião das pessoas é muito de acordo com as experiências individuais que tiveram dos seus filhos…e com a relação que tiveram com as educadoras" (E6d31)*; *"As pessoas não têm uma noção formada e um conceito de valor do educador" (E6d36)* – o que pode induzir, caso as pessoas tenham vivido más experiências, a considerar os educadores como pessoas de pouco valor: *"(…) há sítios e como tiveram más experiências, as educadoras são consideradas como «personas non gratas»" (E6d27)*.

Assim, e de uma forma mais abrangente, podemos referir que estão fundamentadas as condições para considerarmos que a profissão de educador tem vindo a perder prestígio e valor socialmente: *"A nível social, acho que a profissão não é muito valorizada" (E3d25)*; *"(…) actualmente, estamos a achar que a nossa profissão acaba por ser um bocado desvalorizada… não somos reconhecidas como as restantes colegas dos restantes ciclos" (E4d2)*; *"(…) a situação dos educadores é muito pior quando comparada com a dos outros docentes, pelo simples motivo de termos um calendário escolar específico que se estabeleceu definitivamente (…)" (E5d166)*; *"(…) acho que a nossa profissão tem vindo a decair e que, socialmente, podia ser uma profissão muito relevante, e que os docentes em geral foram muito penalizados e eu como educadora também sinto um bocado isso" (E6d8)*.

Sobre esta subcategoria expuseram-se apenas dois indicadores de ordem satisfatória. O primeiro vinculado com a existência de lugares onde os educadores são considerados como peças fundamentais no processo educativo das crianças: *"Se foram boas, são capazes de dizer que o educador é uma peça fundamental na socialização de uma criança (…)" (E6d29)*.

O segundo, com as lutas que estes profissionais efectuaram ao longo dos tempos, que lhes permitiram alcançar novos direitos e que deram outra visibilidade à profissão: *"Assisti logo no início da carreira a grandes lutas pelos direitos dos educadores e acho que conseguimos muita coisa e fiquei muito contente de ver" (E6d114)*.

Dentro da subcategoria referente ao **sistema de concursos e colocações**, predominam os indicadores de cariz insatisfatório (48 unidades de registo). Estes estão relacionados com a questão das colocações longe de casa e com o facto dessa longinquidade acarretar, por vezes, a procura/aquisição de uma outra habitação próxima do estabelecimento de ensino, situação que afecta essencialmente os docentes que apresentam pouco tempo de serviço e que se situam quase no fim da lista do Quadro de Zona Pedagógica: *"(…) tantos kms às vezes da nossa habitação normalizada (…)" (E1d112)*; *"(…) há pessoas que estão a gerir duas casas ao mesmo tempo (…)" (E1d111)*; *"(…) há colegas que já passaram por situações complicadas, com colocações muito distantes da residência, talvez por se encontrarem quase no fim da lista deste Quadro de Zona Pedagógica e que tiveram mesmo de se mudar para junto do jardim" (E4d56)*; *"(…) ainda não tive necessidade de me mudar para o lugar do jardim, mas essa é a maior parte da realidade das colegas" (E5d139)*; *"(…) durante 10 anos, o facto de ser sempre colocada longe da minha casa, implicou o arranjo sempre de uma outra residência porque andei sempre a saltitar de terra em terra, e de casa em casa" (E6d128)*.

Outro motivo resulta, também, duma colocação distante e associa-se à realização de deslocações diárias para esses lugares, pelo facto destas envolverem muitas despesas (e não terem ajudas de custo), além de provocarem um desgaste físico/emocional significativo que tende a desmotivar o profissional para a actividade docente: *"Ainda não consegui ficar no concelho onde moro e isso acarreta muitas despesas, muitas deslocações e cansaço que se vai acumulando" (E5d81)*; *"Há um desgaste físico, desgaste emocional e claro que a motivação não pode ser a mesma, de estarmos numa escolinha ali perto de casa, de estarmos pertinho, de podermos acompanhar os nossos filhos. A motivação não é a mesma" (E5d83); "Se somos obrigadas a trabalhar*

a uma séria distância de casa devíamos ter uma ajuda de custo para essas deslocações" (E5d136).

O facto dos educadores nunca saberem onde vão ser colocados anualmente, suscita, ainda, em períodos de colocações o aparecimento de estados de ansiedade, stress e angústia, além de perturbar a predisposição para a actividade docente: *"(…) todos os anos, a pessoa não saber exactamente com o que é que conta (…)" (E1d100)*; *"(…) cria-se um clima de incerteza, as pessoas vivem numa angústia quando se está a aproximar o final do ano lectivo" (E2d100)*; *"(…) incerteza do lugar onde irão parar no ano seguinte" (E2d102)*; *"(…) é uma situação stressante e que suscita muita ansiedade nos docentes (…)" (E2d101)*; *"(…) noto uma grande preocupação e um motivo de desorganização geral" (E2d103)*; *"Se durante o ano é difícil muitas vezes desenvolver algum trabalho com os colegas, às vezes no fim do ano lectivo sente-se que ainda há menos predisposição para trabalhar (…)" (E2d104)*.

O estabelecimento de um novo sistema de concurso e colocações de docentes que obriga o docente a permanecer num lugar durante três anos, onde não se gosta de estar ou que fica muito longe de casa, não vai ser benéfico para o profissional de educação, uma vez que estas situações de mal-estar induzem os docentes durante as suas práticas educativas a estados de desmotivação: *"(…) obriga até os docentes a estar, mas também obrigá-los a estar contrariado também não é positivo de certeza" (E2d177)*; *"(…) imagine que estou num jardim e que até queria outro mais perto, ou na pior das situações que sou colocada num jardim muito distante de casa, mas como não posso concorrer durante três anos, vou ter que permanecer aí nesse jardim contrariada durante três anos" (E3d160)*; *"Se as pessoas vão para um lugar onde não gostam de estar, ou porque poderiam estar mais perto, ou porque sentem que há pessoas com menos tempo de serviço que lhes estão a tirar essa oportunidade… acaba por fazer com que os docentes que estão a trabalhar estejam desmotivados" (E4d90)*;

> *(…) educadores que chegam aos lugares e/ou porque faltam muito, ou porque têm um problema, ou porque têm um processo, qualquer coisa, e que se incompatibilizam quer com as pessoas do agrupamento, quer*

com as famílias das crianças, quer com as próprias crianças… E portanto nessas situações obrigarem o educador a permanecer por concurso naquele sitio, não permitindo que ele concorra, acho que é uma violência para todas as partes. (E6d73)

Apesar das colocações plurianuais apontarem para uma estabilidade do corpo docente nas escolas, as educadoras crêem que estas vão causar mais insatisfação e instabilidade pessoal/profissional ao docente, uma vez que nem todos os profissionais vão conseguir ser colocados dentro da sua área de residência: *"(…) o novo sistema de concurso vai criar mais instabilidade a nível pessoal e profissional do professor apesar de promover a estabilidade do corpo docente nas escolas" (E3d161)*; *"(…) os concursos são mesmo assim, nunca conseguem agradar a todos os docentes, porque infelizmente não há jardins-de-infância no local de residência para todos os docentes daquela zona de residência (…)" (E4d49)*.

Relativamente aos indicadores de índole satisfatória (11 unidades de registo), verificamos que estes estão vinculados com colocações em jardins-de-infância próximos de casa e com a nova possibilidade de ficar durante três anos no mesmo lugar: *"(…) não me posso queixar, porque tenho sempre ficado perto (…)" (E4d53)*; *"Eu tenho estado mais ou menos perto de poder estar com a minha família, estar em casa e vir para casa" (E5d80)*; "(…) diz-se que vão ficar 3 anos no mesmo sítio (…)" (E6d62).

No caso destas colocações não serem muito perto, o recurso à partilha do carro com outras colegas para economizar nos gastos e para evitar um cansaço físico demasiado é visto positivamente: *"(…) pelo facto de morar em Viseu e de trabalhar nos concelhos circundantes a este, os gastos com deslocações não são muito significativos, até porque eu partilho o carro com outra colega. Uma vez trago eu o carro, outra vez traz ela o dela" (E4d110)*; *"No sítio mais longe que estive, trocava boleia com outras colegas, senão ao fim do mês não sobrava nada monetariamente, além de ficar demasiadamente cansada por conduzir tanto" (E5d140)*.

Em relação à subcategoria **vínculo profissional**, e se atendermos aos indicadores de carácter satisfatório (9 unidades de registo), aferimos que estes

estabelecem-se na opção das profissionais em exercer funções no ensino particular para evitar a realização de serviços temporários no ensino oficial (passagem pela fase de contratação): *"Não passei pela fase de contratação porque estive em estabelecimentos particulares" (E3d98)*; *"Passei pela fase de contratada, mas foi apenas meio ano em início de carreira nos Açores, porque entretanto regressei para ficar no particular perto da minha zona de residência, em Viseu" (E4d60)*. Ressalva-se uma única compensação de estar como contratada que é a acumulação de tempo de serviço – *"(…) há colegas que estão nessas situações e dizem que não compensa deslocarem-se para trabalhar em certos lugares a nível monetário. A única compensação que lhes traz é o tempo de serviço, porque a nível monetário não sobra nada" (E4d109)* – razão verosímil para algumas educadoras nunca terem exercido funções enquanto contratadas: *"(…) acabei por nunca ter andado como contratada e nunca ter ido para vários lugares no mesmo ano lectivo (…)" (E4d58)*; *"(…) nem fui contratada (…)" (E6d129)*. A saída do ensino particular verifica-se, unicamente, com a entrada num quadro da rede pública de ensino: *"(…) só saí mesmo, quando entrei para o Quadro de Zona Pedagógica na Madeira (…)" (E4d61)*. Essa admissão possibilita a concretização de planos e assegura um clima pessoal mais estável e seguro: *"Tenho uma série de objectivos que agora penso concretizar e que até aqui estavam parados, pelo receio de ir para longe. Mas agora, que finalmente entrei para o quadro, estou mais estável e penso com mais segurança. Posso contar que tenho trabalho amanhã (…)" (E5d121)*.

Todavia, predominam os indicadores de cariz insatisfatório (22 unidades de registo), firmes em situações profissionais prolongadas como contratada, que inviabilizam a realização de projectos pessoais por se viver num clima constante de insegurança e de instabilidade: *"Andei depois dois anos só em substituições (…)" (E5d100)*; *"(…) tive colegas que adiaram casar ou ter filhos pela insegurança que estavam a viver enquanto contratadas" (E5d119)*; *"(…) reconheço e tenho consciência que se tivesse estabilizado mais cedo hoje também tinha a vida orientada de maneira diferente da que tenho" (E5d120)*. A condição é agravada por sintomas de frustração e ansiedade decorrentes da incerteza numa colocação: *"(…) era a frustração e uma ansiedade até ao dia da colocação" (E5d94)*; "*Era o ir todas as 4as feiras para Viseu, com a incerteza de saber se era ou não colocada e se ia ou não para muito longe, se iria*

conseguir ou não colocação, se iria ficar um ano sem trabalhar" (E5d95). Quando existe colocação esta pode ser temporária pelo facto de implicar substituições provisórias de colegas, podendo incorrer-se em perdas de tempo de serviço entre colocações: *"(…) acontece com colegas que são contratadas e que andam por assim dizer, a tapar buracos, a substituir provisoriamente colegas que se encontram afastadas temporariamente do jardim" (E4d59)*; *"(…) depois era o pensar que iria ser colocada só por meses, em substituições, que não ia ficar para o ano inteiro e quando isso acontecia também perdia dias" (E5d99)*; *"Eu tenho 9 anos de serviço mas eu já acabei o curso há 11 anos e nesses intervalos entre colocações perdi muitos dias de serviço" (E5d97)*. Destaca-se, procedente duma não colocação, a necessidade de recorrer a outras ocupações como forma de superar problemas económicos e psicológicos:

> *(…) nesses períodos em que não obtive colocação eu fazia um part-time que não tinha nada a ver com esta profissão, para ultrapassar as dificuldades a nível monetário e a nível psicológico, porque era uma forma de estar ocupada e de não pensar tanto nos problemas reais. Porque se estivesse em casa todo o dia a pensar nas colocações era muito frustrante. (E5d103)*

Outro motivo de descontentamento une-se ao facto de se ter, impreterivelmente, muitos anos de serviço para se conseguir ingressar num quadro de escola do ensino oficial, situação que é susceptível de desencadear sentimentos de desânimo e de desmotivação: *"(…) para não passar por essa fase, eu permaneci sempre no particular durante 10 anos e só saí quando consegui entrar para o quadro, senão teriam sido 10 anos como contratada" (E3d99)*; *"(…) o facto de eu ter sido contratada durante 8 anos também me desmotivou bastante. Já andava a ficar desanimada (…)" (E5d12)*; *"(…) nunca mais chegava o dia de eu entrar para o quadro" (E5d16)*.

No que concerne à subcategoria referente à **rede escolar**, sobressaem os indicadores de índole insatisfatória (13 unidades de registo), pelo facto das educadoras referirem a existência de jardins-de-infância de lugar único,

geralmente muito isolados: *"(…) no lugar onde estou este ano, o jardim está muito isolado (…)" (E3d159); "(…) tive muitos anos como educadora de infância sozinha em sítios muito isolados, não sei onde (…)" (E6d81)*. Condições que predispõem ao isolamento entre educadores: *"(…) diariamente sentimo-nos um pouco sozinhas" (E5d150)*, e que dificultam a troca de ideias e trabalhos, mas também o relacionamento com outras crianças: *"Este isolamento não possibilita tanta troca de ideias, de trabalho, não há tantos relacionamentos com outras crianças" (E5d153); "(…) as escolinhas de lugar único lá enfiadas não sei onde, não abonam a favor de ninguém" (E1d144)*. Outra causa apontada como factor de descontentamento prende-se com a pouca frequência que certos jardins-de-infância têm e que tornam estes espaços pólos pouco dinâmicos tanto para as crianças como para os docentes: *"(…) que pólo dinamizador é uma escola com uma criança e um docente, não é dinamizador de nada, nem da própria situação profissional do docente, nem do crescimento daquela criança" (E1d146); "(…) há sítios que têm meia dúzia de crianças (…)" (E6d143)*.

No entanto, como motivos de satisfação (2 unidades de registo), aludimos ao facto de uma educadora referir a existência de lugares de jardins-de-infância localizados em meio rural com lotação máxima de crianças, pelo motivo deste ter uma entidade responsável pelo transporte de recolha/entrega das crianças nos seus domicílios: *"(…) já estive num meio rural em que as crianças eram recolhidas e tinha sempre as 25 crianças" (E6d142)*.

Quanto à subcategoria respeitante às **políticas administrativas / educativas**, e se tivermos em consideração os indicadores de carácter satisfatório (16 unidades de registo), verificamos que estes estão associados à instituição do novo modelo de gestão e administração nas escolas e à constituição dos agrupamentos, quer pela mudança que representaram em termos de gestão escolar, quer também pela forma como facilitaram a articulação entre os níveis de ensino, uma vez que as Delegações Escolares funcionavam apenas em termos burocráticos, descurando toda a parte pedagógica: *"Em termos mais administrativos ou processuais e logísticos, nós estamos neste momento perante grandes desafios (…)" (E1d4)*; *"Houve uma mudança. Precisamente porque antes eram as Delegações Escolares e agora*

são os Agrupamentos" (E6d85); *"(…) com as delegações as coisas funcionavam só em termos burocráticos mais nada, não havia a parte pedagógica. A parte pedagógica era aquela que nós tínhamos da formação inicial, tirando isso mais nada, essa parte para mim melhorou muito" (E3d11)*; *"(…) esta interligação que é possível fazer com os outros níveis de ensino é muito benéfica, é fundamental e em termos profissionais para mim foi uma coisa boa (…)" (E3d10)*.

Outro motivo associa-se à homologação de legislação processada durante o período em que Marçal Grilo foi Ministro da Educação e que passou a distinguir nitidamente a componente lectiva da não lectiva: *"(…) em termos de Educação Pré-Escolar foi aquela fase do Marçal Grilo, em que foi aprovada aquela legislação sobretudo a separação entre o que é a componente lectiva e a componente não lectiva, e a parte do apoio à família (…)" (E3d101)*. Mas também, com a instituição da componente de apoio à família, como forma de responder às necessidades das famílias: *"(…) concordo com a questão da escola a tempo inteiro (…)" (E2d115)*; *"(…) devem dar resposta às pessoas e às famílias que precisam no contexto actual de trabalhar, que precisam de ter a certeza que têm onde deixar os filhos. Isto é absolutamente necessário e indispensável" (E2d121)*.

Se nos reportarmos aos indicadores de índole insatisfatória (51 unidades de registo), estes firmam-se numa discordância unânime por parte das entrevistadas quanto à promulgação de legislação que diferencia os educadores dos restantes grupos docentes, nomeadamente no alargamento exclusivo do calendário escolar ao ensino pré-escolar: *"(…) não concordo e nunca concordei com a distinção entre o pré-escolar e o 1º Ciclo e no facto desse alargamento no calendário escolar apenas contemplar a rede do pré-escolar" (E2d127)*; *"(…) o Ministério da Educação ao querer-nos fazer isto, ao aumentar o calendário do pré-escolar, foi precisamente para mostrar que o pré-escolar é diferente dos outros níveis de ensino (…)" (E3d110)*; *"O governo fala em articulação e acho que isso é muito bom, tanto a nível dos pais como dos outros ciclos… Só que realmente então têm que pensar porque é que nós não somos iguais aos outros? Porque é que não somos docentes considerados na mesma, abrangidos pela mesma legislação? Uns são de primeira e outros são*

de segunda" (E4d96); *"(…) se somos profissionais e se somos docentes como os outros docentes e se usufruímos do mesmo estatuto da carreira docente, não devemos ter calendários diferentes, nem horários diferentes" (E5d123)*; *"Acho que o calendário escolar devia ser igual ao das escolas básicas (…)" (E6d116)*.

A extensão desses períodos de tempo surgiu, unicamente, como forma de dar resposta às necessidades dos pais em vez de ser para as crianças adquirirem mais competências. Acabam por ser pouco rentáveis por terem pouca frequência de crianças*: "Nós estamos lá para os guardar, então ficamos até ao meio de Julho, porque os pais precisam. Não é porque os meninos precisem de mais tempo para desenvolver competências, ou para se aperfeiçoarem nas diversas áreas. Estamos, porque os pais precisam que fiquemos com eles (…)" (E3d114)*; *"A maior parte das crianças já não vai ao jardim, porque fica com os irmãos. E as que vão são aquelas que os pais não lhes apetece ficar com eles em casa, ou porque trabalham (…)" (E3d120)*. Estas alterações de calendário acabaram por comprometer seriamente a realização de reuniões de articulação com os colegas do nível de ensino seguinte: *"É difícil fazer uma articulação com o nível de ensino seguinte" (E5d130)*; *"(…) é difícil haver uma articulação, porque não há hipóteses de participarmos" (E6d118)*.

Outra razão assenta no carácter não obrigatório da educação pré-escolar, principalmente da frequência pelas crianças de 5 anos: *"(…) a frequência do jardim-de-infância pelos meninos de 5 anos devia ser institucionalizada como fazem no 1º Ciclo, para haver uma obrigatoriedade de frequência" (E5d33)*.

A obrigatoriedade dos educadores terem de desempenhar funções pedagógicas durante a componente não lectiva é outra situação que ocasionou uma mistura entre as duas componentes: *"(…) enquanto que nos anos anteriores havia uma distinção clara entre a parte lectiva e a parte não lectiva, com isto há uma mistura" (E3d112)*; *"(…) no início do ano lectivo senti uma grande altercação relativamente ao papel dos educadores e com as restrições todas que entretanto advieram do Ministério da Educação" (E6d3*).

O novo modelo de gestão também não correspondeu às expectativas docentes, pelo motivo de não ter promovido a efectiva autonomia das escolas,

nem ter alterado a forma de trabalhar dos educadores: *"(…) este novo modelo de gestão criou algumas expectativas às pessoas e na prática isso não está a ser concretizado (…)" (E2d4)*; *"Eu continuo a trabalhar da mesma forma que trabalhava quando estava fora do agrupamento" (E2d11)*; *"(…) o Estado também não está a promover essa autonomia e acho que estamos nuns ajuntamentos e ficamos pelos ajuntamentos administrativos (…)" (E2d155)*.

Outro motivo de descontentamento une-se com a imprevisibilidade de novas leis governamentais e com o pensamento de que estas não vão beneficiar nem as crianças, nem os profissionais de educação. Circunstâncias que predispõem ao aparecimento de estados de angústia e de desânimo docente: *"(…) agora vem um e pode mudar, depois vem outro e pode mudar outras coisas" (E2d111)*; *"(…) andamos mais desanimadas, angustiadas, desde que este governo entrou e ninguém pensava que isto iria acontecer" (E3d95)*; *"Não sei o que vem aí, como é que vai chegar (…)" (E6d53)*; *"Temos sempre a tendência de pensar que vão ser piores, que vão ser menos conhecedoras da realidade e que vão ser sempre muito agressivas relativamente ao profissional de educação" (E6d111)*; *"(…) ninguém pensa que vão fazer uma política ou vão produzir leis para melhorar o estado e o sentimento das crianças e dos educadores, ninguém pensa assim" (E6d115)*.

O descontentamento advém, ainda, da percepção de que as legislações são homologadas sem um conhecimento prático da realidade educativa, uma vez que não se vislumbram acompanhamentos no terreno por parte de técnicos da educação: *"(…) o que tem saído é de quem não tem bem a noção da realidade. É sempre esta a noção que me fica de todas as legislações que vão saindo. É a de quem não tem conhecimento da realidade" (E6d109)*; *"Não há acompanhamento no terreno, não vemos ninguém do Ministério, não há Técnicos de Educação, não vemos ninguém da Inspecção" (E6d112)*.

Por outro lado, as educadoras consideram que o estabelecimento generalizado da componente de apoio à família não se deveria verificar, uma vez que há lugares em que tal não se justifica, pois nem todos os pais necessitam desse complemento de horário: *"(…) se até temos um grupo numa aldeia em que os pais trabalham apenas nos campos, estão por casa e não necessitam desse complemento" (E5d6)*.

Por fim contestam a alteração do limite de idade para aposentação, uma vez que a profissão docente é uma actividade muito desgastante tanto a nível físico como psicológico: *"(…) deviam ter em atenção certas profissões e o limite de idade para aposentação. Se nós agora chegamos a um final de ano lectivo e precisamos mesmo de férias, de repouso, com essas idades devemos sentir-nos muito piores" (E5d128)*; *"(…) e lá está, aquele peso social de se ter agravado o tempo da reforma, só quem não está com crianças é que é capaz de pedir mais tempo de serviço às educadoras" (E6d15)*.

Na subcategoria referente à **mobilidade docente**, verificamos que os indicadores de cariz satisfatório (18 unidades de registo), estão relacionados com o facto das mudanças anuais serem consideradas enriquecedoras por permitirem conhecer outras realidades, mas apenas, quando os docentes estão em início de carreira ou quando não estão «presos» a situações familiares:

> *(…) não será tão penalizador quanto isso, para um educador em início de carreira, poder circular em certas zonas do país. Porque isso lhe dá um conhecimento mais profundo da sua própria profissão e vai-lhe fazer sentir que existem muitas outras formas de estar que não aquela que conhece, tanto da parte dos pais, como da comunidade educativa, como dos meninos e isso é muito enriquecedor (E1d76)*;

"(…) dá um leque tão grande de informação e de crescimento que se bem que me tenha sido penoso à data, eu hoje vejo isso como uma mais valia" (E1d89); *"(…) no início de carreira, essa mobilidade traz algumas benesses, porque uma parte das pessoas ainda são solteiras e têm outra capacidade de mobilidade e não estão ainda presas a certas situações familiares (…)" (E1d103)*; *"(…) com estes saltinhos de jardim para jardim, nós vamos conhecendo outras realidades que nos vão melhorando em termos de práticas educativas" (E4d33)*; *"(…) a mobilidade é boa (…)" (E6d60)*.

Relativamente aos indicadores de carácter insatisfatório (42 unidades de registo), estes firmam-se unanimemente na questão da instabilidade contínua e permanente não ser benéfica para os docentes, nem para as crianças, nem para a qualidade educativa, pelo tempo que se desperdiça em constantes

adaptações ao meio e pelo desgaste físico e emocional que ocasiona no profissional: *"A partir de uma certa altura as pessoas precisavam mesmo era de estabilizar, porque a instabilidade contínua não traz benefícios de espécie alguma" (E1d105)*; *"Não considero a mobilidade vantajosa" (E2d52)*; *"As crianças, ao longo de um ano, não se adaptam logo. Precisam de algum tempo para conhecer o estilo do educador, para se adaptarem, para criarem as tais relações, os tais laços afectivos também e que lhes dá segurança" (E2d61)*; *"(…) para a qualidade educativa acho que é péssimo" (E2d65)*; *"Eu não considero que essa grande mobilidade de docentes seja vantajosa" (E3d61)*; *"Para as crianças não considero a mobilidade vantajosa (…)" (E3d68)*; *"(…) vejo aquelas situações em que casais, um vai para um lado e outro vai para outro. É claro que esta situação acaba por trazer instabilidade familiar" (E4d81)*; *"Penso que a mobilidade anual não seja vantajosa nem para os educadores, nem para os outros professores" (E5d79)*; *"Perdem as crianças e perde o educador porque é um desgaste físico e emocional brutal" (E6d106)*.

A instabilidade justifica a falta de motivação e de envolvimento que alguns docentes apresentam na vida da escola: *"(…) uma grande parte dos educadores tem, digamos, uma justificação para a falta de motivação e para a falta de envolvimento na vida da escola" (E2d59)*.

Esta inconstância anual é também causadora de um rompimento de laços afectivos com as crianças e de relações com a comunidade educativa, afectando essencialmente os docentes que têm menos tempo de serviço: *"(…) a parte mais penalizadora para um educador, porque há laços que às vezes nós não gostaríamos de romper, gostaríamos de levar mais longe" (E1d94)*; *"E quando eles estão a ser criados e a ganhar consistência no final do ano lectivo, quer dizer, depois há um corte, e depois vem outra pessoa e que pode ser, e na maioria das vezes é, completamente diferente" (E2d62)*; *"(…) há sempre alguém que tem que ser mobilizado de um lugar para o outro. E neste caso são sempre sacrificados os docentes que têm menos tempo de serviço (…)" (E4d50)*.

A instabilidade docente torna-se desvantajosa por não permitir a continuidade de projectos educativos pelos mesmos profissionais: *"(…) se pudéssemos ficar no ano lectivo seguinte muito mais coisas podíamos ter feito… não é benéfico, todo esse saltitar. Realmente penso que há trabalhos*

que só fazem sentido se forem continuados (…)" (E1d95); *"(…) cada um tem a sua forma de estar e portanto as coisas às vezes podiam ser mais simples, se fosse a mesma pessoa a dar continuidade. E realmente a instabilidade não abona a favor de ninguém" (E1d96)*; *"(…) um projecto, que é um projecto, não se esgota num ano" (E2d70)*; *"(…) deixar um projecto a meio (…)" (E3d72)*.

Este facto, além de complicar o funcionamento da escola/agrupamento, por envolver alterações a nível administrativo e a nível dos pagamentos, implica também, da parte docente, tempos de adaptação aos procedimentos logísticos e às normas de funcionamento daquele agrupamento: *"(…) é muito complicado andarmos constantemente a meter docentes novos na escola. Até em termos de funcionamento" (E1d84)*; *"(…) é um dos factores perturbadores do bom funcionamento das escolas" (E2d53)*; *"(…) quando não são, nós começamos todos antes da estaca zero. Toda a gente precisa de um tempo, portanto, nós para nos adaptarmos aos outros, como os outros para se adaptarem a nós. Vamos ter um desperdício tremendo de tempo. Aquele pedaço do ano lectivo nós estamos a adaptar as pessoas aos procedimentos logísticos das coisas, às normas que existem (…)" (E1d86)*; *"(…) para os agrupamentos também não é vantajosa essa mobilidade docente, porque acarreta alterações nos sistemas que eles têm, a nível de pagamentos, a nível administrativo por terem que mudar os processos dos professores" (E5d89)*.

Em relação à subcategoria **formas de mobilidade**, e se considerarmos os indicadores de índole satisfatória (14 unidades de registo), verificamos que estes fundamentam-se no requerimento de um destacamento por questões profissionais, nomeadamente para o exercício de funções executivas, assim como os sucessivos pedidos de permanência para assegurar a continuidade desse mesmo trabalho: *"(…) também o possa acontecer por uma questão profissional, de continuidade de um certo trabalho… nós temos algumas pessoas que estão em destacamento cá, a desenvolver continuidade de funções e para as quais faz todo o sentido dar continuidade a esse trabalho. É um facto, é o cariz profissional a ser evidenciado" (E1d136)*.

Outras vezes há a possibilidade de uma maior proximidade da família, proporcionada pelo destacamento para os apoios educativos: *"(…) estão lá porque é uma forma de estarem mais perto de casa, é uma forma de estar*

mais perto da família" (E2d168); *"(…) a primeira vez eu fui trabalhar para os apoios educativos, porque foi na altura que a minha filha nasceu e eu tinha medo de ficar a trabalhar muito longe de casa. E então optei por ir para os apoios educativos (…)" (E3d45)*; *"(…) em anos anteriores sei de algumas colegas que concorreram aos apoios precisamente por saberem que iriam ficar mais próximos de casa" (E4d132)*; *"Tenho conhecimento de colegas que se candidataram a essas funções para terem um lugar mais perto, mais seguro, pode ser uma solução para o facto de serem colocadas longe" (E5d164)*. Essa aproximação, segundo as profissionais, irá contribuir para a sua satisfação pessoal: *"(…) uma pessoa que se vai aproximar de casa, trabalhar perto de casa em princípio pensa que vai ser mais feliz" (E6d160)*; *"(…) pensa que vai estar melhor" (E6d163)*.

Ao apreciarmos os indicadores de carácter insatisfatório (15 unidades de registo), aferimos que a aderência a pedidos de destacamento baseia-se quase exclusivamente em motivos emocionais e familiares, levando a maioria destes profissionais ao desempenho de um trabalho com a qual não se identificam e que não é promotor de qualidade, nem de satisfação profissional: *"(…) pesa muito a parte pessoal… o que movimenta um destacamento é, essencialmente, a parte pessoal, emocional e familiar" (E1d135)*; *"(…) o que muitas vezes nos faz avançar para um destacamento é essencialmente, ou é mesmo só, a parte familiar, porque se calhar até arriscaríamos fazer aquele tipo de trabalho naquele sítio se não tivéssemos as dependências de nós próprios que temos" (E1d137)*; *"(…) não traz qualidade nenhuma ao trabalho que é desenvolvido, de maneira nenhuma. A maioria vai para um destacamento fazer um trabalho com o qual a maioria das vezes não se identifica nem um bocadinho. Não se identificam (…)" (E2d167)*; *"O recurso a destacamentos e a requisições nem sempre correspondem a tentativas de ultrapassar a insatisfação profissional porque as colegas acabam por não estar a fazer aquilo para que realmente estão vocacionadas" (E5d159)*.

Assumiu-se que os destacamentos para outras funções e as requisições para instituições representam uma «fuga» ao lugar de afectação, pelo facto dos docentes se encontrarem descontentes profissionalmente: *"(…) esses destacamentos, requisições são uma fuga para a frente. Enquanto vamos para ali, logo vemos o que acontece" (E2d166)*; *"Tanto os destacamentos como as*

requisições são jogadas. Vão tentando uma ou outra e acabam por conseguir alguma delas, acabam por ter alguma sorte e ficar pertinho de casa" (E4d136); *"(…) só havendo uma situação de descontentamento é que a pessoa recorre a essas hipóteses de destacamento (…)" (E6d1162)*.

Outro motivo de descontentamento une-se a pedidos de destacamento por condições específicas (motivos de saúde) sem justa causa, penalizadores para outros profissionais que apresentam razões verdadeiras*: "(…) há pessoas que usam e abusam dos destacamentos. Agora há pessoas que necessitam pelos motivos justos e estão a ser penalizadas" (E4d130)*. Estas situações requerem uma inspecção mais rigorosa, para averiguação dos efectivos motivos:

> *Estas situações têm que ser bem analisadas e se as colegas merecem ou precisam mesmo daquele destacamento, tudo bem. (…) é claro que alguns não podem ser por motivos verdadeiros e só pretendem a aproximação de casa e aí vão concorrer em termos iguais com pessoas que necessitam mesmo e acabam por ser beneficiados em prol de colegas mesmo necessitados. (E4d131)*

No que diz respeito à subcategoria **estabilidade docente**, verificamos que predominam os indicadores de carácter satisfatório (19 unidades de registo). A permanência do docente é útil e benéfica, porque a possibilidade do profissional continuar no mesmo lugar, permite-lhe avançar/continuar, logo no início do ano lectivo, com planificações e projectos educativos/pedagógicos, uma vez que já conhece as crianças e não necessita de um período de adaptação ao meio: *"(…) se eu souber que fico 3 anos, acho que a nível do trabalho é vantajoso, dá-se outra continuidade" (E3d73)*; *"(…) a estabilidade a nível do corpo docente é muito útil e benéfica" (E3d75); "Eu gostava de estar uns anos no mesmo lugar, porque nunca aconteceu. E também porque no ano seguinte eu chegava lá e em vez de ter aquela fase de adaptação, seguia logo com uma planificação diferente e com projectos diferentes" (E5d91)*; *"(…) permanência é bom, por causa das crianças e para a própria educadora porque sabe para onde vai, sabe com que trabalho é que conta, é muito proveitoso em termos de trabalho com os miúdos, porque há miúdos que já fizeram algumas*

aquisições e estão preparados para o ano. O educador já os conhece melhor" (E6d71).

Facilita, também, o funcionamento dos agrupamentos a nível administrativo, permitindo o planeamento a médio e longo prazo de acções: *"(…) nos estabelecimentos onde nós temos continuidade de docentes os anos lectivos começam e flúem muito melhor, pois os conhecimentos básicos de funcionamento estão adquiridos e as coisas são mais fáceis" (E1d87)*; *"(…) estarem sempre as mesmas pessoas, sempre certinhas é mais vantajoso em termos administrativos (…)" (E4d66)*; *"(…) se o agrupamento contar que tem um corpo docente estável, sabe que no próximo ano aqueles educadores vão cá estar e há alguma coisa que pode ser planeada a médio e longo prazo" (E2d67)*.

Outra vantagem é a permanência durante 3 ou 4 anos num lugar permitir uma segurança pessoal ao educador e erradicar durante esse período de tempo estados de ansiedade, stress e frustração: *"(…) alguma confiança num futuro muito próximo era importante" (E2d58)*; *"(…) em termos da nossa vida particular é diferente termos 3 ou 4 anos, ou mais, certinhos em que sabemos que para o ano estamos ali, do que todos os anos andarmos numa ansiedade, de saber para onde vamos, isso é muito frustrante para nós" (E5d88)*.

Quanto aos indicadores de índole insatisfatória (8 unidades de registo), as educadoras aludiram ao facto de uma permanência definitiva num lugar gerar acomodação à vivência daquela comunidade e não permitir conhecer outras realidades: *"(…) o educador que inicia e fica logo sedeado no mesmo lugar fica com os horizontes um bocadinho restritos" (E1d75)*; *"Sempre, sempre não gostava de estar no mesmo lugar, porque apesar dos grupos serem sempre diferentes, acho que há um desgaste e uma acomodação de métodos à vivência daquela comunidade, àquela zona onde estamos e não conhecemos outras realidades" (E5d92)*.

Referiu-se, ainda, a questão da obrigatoriedade de permanência num lugar poder vir a ser prejudicial quando ocorrem situações problemáticas com o docente ou quando estes não gostam do lugar: *"(…) situações de conflito, e eu própria já vi algumas, acho que é a pior coisa tanto para as populações, como para os agrupamentos, como para os professores, como para as crianças, obrigarem a manter ali o educador" (E6d64)*; *"(…) nos sítios onde eu detestei*

estar, salve-me Deus, de lá terem que me obrigar a estar três anos" (E6d67); *"Se houver uma situação conflituosa entre a educadora e o agrupamento, com os pais, não tem nenhuma vantagem a permanência do educador" (E6d75)*.

Relativamente à subcategoria **características físicas dos estabelecimentos** os indicadores de cariz satisfatório (15 unidades de registo) firmam-se no facto de por um lado, existirem edifícios novos e por outro haverem jardins que funcionam em espaços das antigas escolas do 1º Ciclo – aqueles que reúnem melhores condições para a prática educativa: *"(…) edifícios novos (…)" (E1d114)*; *"(…) essas aí, mais ou menos, mesmo assim onde trabalhei foi daquelas que tinha melhores condições porque têm normalmente uma boa exposição ao sol, são sítios abrigados, quentes" (E3d135)*. Também é referido que a qualidade dos jardins-de-infância não é definida pelo facto destes se localizarem em meios rurais ou citadinos, mas sim, pelas políticas educativas dos Presidentes da Junta de Freguesia e da Câmara municipal da zona: *"Não é uma questão de ser aldeia ou cidade que define a qualidade das condições dos jardins" (E6d138)*; *"As condições destes variam muito de sítio para sítio. Já vi nas aldeias jardins excelentes, porque normalmente tem a ver também com Junta de Freguesia e com a Câmara Municipal da zona e consoante as políticas educativas destes sítios também assim variam muito os jardins-de-infância (…)" (E6d139)*. Sendo também sublinhado o esforço que as profissionais empregam para criar nos jardins-de-infância ambientes com um mínimo de condições: *"(…) há um esforço muito grande da nossa parte em dar aos espaços um ar acolhedor e com condições mínimas de trabalho" (E2d137)*;

Em relação aos indicadores de carácter insatisfatório (28 unidades de registo), estes vinculam-se com a existência de lugares que não são adequados ao exercício da actividade docente, por serem espaços desagradáveis, frios, limitados e desajustados: *"(…) alguns são completamente indignos de serem utilizados" (E1d148)*; *"(…) não existem condições, já a começar em termos dos espaços, da quantidade de espaços que são muito limitados" (E2d139)*; *"(…) no jardim onde estou, mal dá o sol e é um espaço frio" (E3d136)*; *"As características dos jardins não são adequadas ao exercício*

da nossa actividade, as instalações são precárias, frias, nada ajustadas" (E5d141).

Com o funcionamento de jardins-de-infância em salas adaptadas e reajustadas, geralmente, em salas devolutas do 1º Ciclo pois é um facto serem pouco conhecidos estabelecimentos deste nível de ensino construídos de raiz*: "A maior parte dos jardins que eu conheço são adaptados. Adaptados para uma sala normal, não são uma escola" (E3d133)*; *"Já trabalhei em alguns jardins que eram uma escola do 1º Ciclo, daquelas devolutas, que entretanto vão fechando por falta de crianças" (E3d134)*; *"Um deles funcionava numa casa que também era a Junta de Freguesia e outro acabou por ser uma garagem alugada e que depois passou para uma sala adaptada, que era do 1º.ciclo" (E4d119)*; *"Muitas das instalações são adaptadas, outras são reajustadas de salas do 1º.ciclo" (E5d143)*; *"Muitos foram adaptados de salas ao lado do 1º.ciclo, um foi uma garagem, no que estou agora é um andar numa casa" (E5d145)*.

Outra razão prende-se com a construção de novos equipamentos sem serem pedidas opiniões às educadoras: *"(…) é um jardim de raiz onde não foi pedida a opinião dos educadores para fazer a planta, e às vezes bastavam pequenas diferenças que, em termos de gastos, eram a mesma coisa e poderiam ter sido muito melhoradas, muito mais funcionais" (E3d138)*.

O desinvestimento das autarquias nos estabelecimentos de ensino pela frequência reduzida de crianças também promove o descontentamento:

> *Mas essa sala precisava de algumas obras e a resposta da comunidade educativa, no caso da Câmara, que foi lá e, ao ver o número de crianças, deu uma resposta que não foi muito do meu agrado, dizendo que o número de crianças que ali existia não era muito compensador para o investimento que ia fazer naquelas obras, porque mais ano, menos ano aquela sala iria fechar por falta de crianças. (E4d113)*

Por último, salienta-se o facto de pretenderem centralizar os jardins-de--infância em pólos de ensino: *"Acho que cada vez menos as Juntas de Freguesia e as autarquias investem nos jardins-de-infância, pelo facto de eles*

quererem centralizar as salas dos jardins em Escolas Básicas ou em pólos e não investem, nem fazem recuperação nas salas já existentes" (E5d146).

Essa improvisação de espaços foi necessária para assegurar prolongamentos de horário: *"(…) os jardins iguais àquele onde eu estou a trabalhar, de forma alguma não tem condições para proporcionar prolongamentos às crianças" (E2d142)*; *"Tem salas de actividades e improvisaram um espaço atrás que foi o que aconteceu no meu jardim-de-infância, para porem lá o refeitório, e mais, mais nada!" (E2d144)*.

Quanto à subcategoria respeitante aos **recursos materiais**, e se nos referirmos aos indicadores de cariz insatisfatório (14 unidades de registo), as educadoras são unânimes quando mencionam que os jardins-de-infância têm poucos recursos e que essas situações tanto são visíveis em lugares situados nas cidades como em lugares recônditos: *"Nós temos pouco material e poucos recursos" (E3d5); "(…) estão sempre muito abaixo daquilo que seria minimamente expectável em termos de necessidades básicas das crianças" (E6d133)*; *"E tanto vejo isto numa zona de uma grande cidade, como vi isto nos sítios mais recônditos (…)" (E6d134)*. Outro motivo de insatisfação associa-se ao facto dos estabelecimentos de ensino não estarem apetrechados com meios audiovisuais, nem com telefone e de serem apenas os jardins-de-infância modelares que apresentam melhores recursos: *"Os jardins não estão equipados com nenhuns meios audiovisuais, nem telefone, nem televisão, vídeo, nem um simples rádio, nada" (E5d147); "(…) o jardim nem sequer telefone tem" (E5d152)*; *"Os recursos estão sempre abaixo. Nunca há recursos a não ser em jardins-de-infância modelares" (E6d132)*.

Todavia, também são apresentados alguns indicadores de cariz satisfatório (8 unidades de registo), quando as educadoras mencionam a existência de lugares bem equipados: *"(…) em termos de material não vejo que as aldeias estejam mais mal equipadas" (E3d149);"(…) temos bons equipamentos" (E1d116)*. Contudo, o ajustamento desses equipamentos depende muito do investimento dessas mesmas autarquias: *"(…) depende muito do investimento das autarquias nos seus equipamentos" (E1d122)*. As Juntas de Freguesia contribuem com uma verba anual e em casos bem fundamentados essa quantia pode ser acrescida. Porém é causa de

descontentamento o facto das Câmaras Municipais colaborarem de forma tardia com as suas verbas obrigatórias: *"As Juntas de Freguesia colaboram muito, há aquelas verbas que dão todos os anos para todos os jardins de forma igual" (E3d152); "E por aquilo que eu vejo, tanto numas Juntas como noutras eventualmente quando se pede e se justifica bem, todas colaboram, mas não se pode exagerar" (E3d153)*; *"(…) as Câmaras é só com as verbas que são obrigatórias, e fazem-no tarde e a más horas" (E3d151)*.

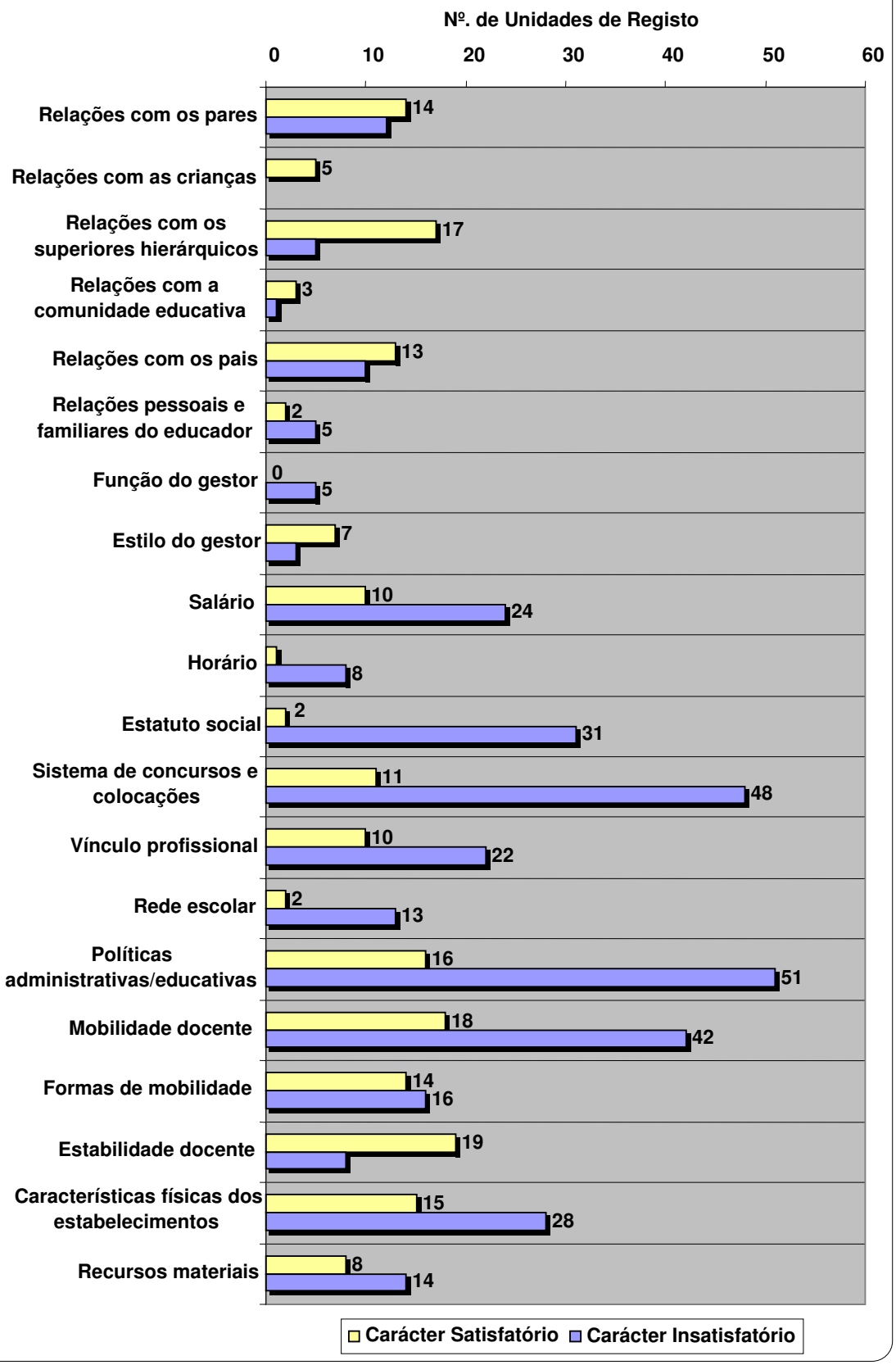
Em síntese, podemos inferir que as educadoras encontraram razões de carácter insatisfatório muitíssimo significativas nas subcategorias referentes às políticas administrativas/educativas, ao sistema de concursos e colocações, à mobilidade docente e ao estatuto social. Ainda com valores significativos, mas menos elevados encontramos as subcategorias relativas ao salário, ao vínculo profissional, à rede escolar e às características físicas dos estabelecimentos.

Quanto aos motivos que predominam pelo seu cariz satisfatório têm a ver com as subcategorias referentes às relações com as crianças, às relações com os superiores hierárquicos e com a estabilidade docente.

As demais subcategorias possuem valores semelhantes nos dois âmbitos, conforme se pode comprovar pelo gráfico 5.

Perante esta realidade, que evidencia uma superioridade dos indicadores de carácter insatisfatório, (conforme quadro III em anexo V), podemos inferir, convergindo com o pensamento de uma entrevistada, que a instabilidade gera motivos de insatisfação superiores aos de satisfação pelo trabalho como educadora: *"(..) toda esta instabilidade e mobilidade, tudo isto acho que confere um quadro de instabilidade, de insatisfação talvez superior aos motivos de satisfação que o exercício da profissão possam promover" (E2d158*).

Gráfico 5: Factores de natureza extrínseca à profissão docente



Categoria D – Propostas para atenuar/superar a insatisfação profissional

Alicerçado na análise dos indicadores presenciamos 4 subcategorias, especificamente quanto à formação inicial, ao salário, às políticas educativas e às condições de trabalho.

Em relação à subcategoria da **formação inicial** (5 unidades de registo), uma educadora propôs a abertura dos cursos de dois em dois anos, uma vez que se encontram bastantes docentes sem colocação: *"(…) pela abertura dos cursos de formação inicial de dois em dois anos, porque acho que estes se consideram um bocado saturados e há muitas colegas que estão no desemprego (…)" (E4d140)*.

Outra educadora propôs a realização de um controlo rigoroso sobre as áreas curriculares que se desenvolvem com os alunos, acentuando que as escolas deviam ajudar as alunas a crescer pessoalmente e a encontrar formas de estar na profissão, predispondo para uma metodologia de trabalho baseada numa pedagogia de projecto que capacite as crianças para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo e autónomo: *"(…) em termos de formação inicial devia de haver um apertadíssimo, apertadíssimo controlo das escolas no sentido de todas as áreas curriculares que desenvolvem com os seus alunos (…)" (E1d47)*; *"(…) o desafio das escolas de formação é educar os educadores a saber fazer crescer os meninos pelo seu próprio caminho, com instrumentos de trabalho criados em conjunto com a educadora e com a criança, adaptados a cada situação e sempre renovados" (E1d58)*;

> *(…) as escolas precisam mesmo de educar os educadores, no sentido de os tornar mais disponíveis… mais preocupados em crescer eles próprios também, procurar sempre novas condições de estar na profissão e, cada vez mais, trabalhar... a área de projecto… fazer com que os meninos estejam sempre, sempre, sempre, implicados no seu processo de crescimento e de aprendizagem (E1d55).*

Outra sugestão, passa pelo despiste de eventuais perfis que não se coadunam com o exercício futuro da profissão, durante o período de admissão de candidatos às escolas: *"(…) porque nem todos temos perfil. Muitos pensamos que temos e depois não temos" (E1d48)*.

No que diz respeito à subcategoria referente ao **salário** (1 unidade de registo), temos uma educadora que sugere a atribuição de uma compensação financeira nas situações em que os docentes têm que gerir duas habitações:

> *(…) devia de haver um aliciante qualquer, uma compensação, porque é muito difícil, por vezes é economicamente difícil, conseguir gerir duas situações ao mesmo tempo. Aí sim, quando estive nessa situação, porque também já estive, me senti realmente mal paga… eu tinha duas casas para gerir. Portanto nesses casos eu considero que devia haver uma compensação financeira. (E1d113)*

Quanto à subcategoria respeitante às **políticas educativas** (26 unidades de registo), uma educadora é de opinião de que se deveria voltar a uniformizar o calendário escolar, para nivelar a igualdade entre docentes: *"(…) alteração do calendário escolar e pela sua uniformidade com os restantes níveis de ensino, para criar uma igualdade entre docentes" (E4d137)*.

Segundo quatro educadoras, o governo deveria introduzir, no sistema de concursos e colocações, alterações que conduzissem à estabilidade docente durante 3/4 anos num lugar. Porém, sem carácter de obrigatoriedade de permanência durante esse período de tempo, ou seja, com a possibilidade de mudança caso fosse o desígnio do docente: *"(…) o ideal seria que a criança não tivesse uma panóplia de educadores a passarem-lhes todos os anos" (E1d82)*; *"(…) os educadores sendo colocados num lugar, estão perto de casa, querem lá ficar, e com isso concordo, 4 anos no mínimo. Agora um educador que está num lugar e não é lá que quer ficar e obrigá-lo a estar lá 4 anos, é uma coisa realmente absurda (…)" (E2d181)*; *"(…) tudo isto devia ser verificado melhor. Alterado para ver se conseguem algo de diferente que traga estabilidade aos agrupamentos, mas principalmente aos docentes e não instabilidade." (E4d93)*; *"Devia ser permanência mas com flexibilidade de*

mudança (…)" (E6d69). Dever-se-ia possibilitar, preferencialmente, uma colocação que atendesse a uma aproximação aos lugares de residência dos docentes: *"(…) tendência para a aproximação aos lugares de residência (…)" (E2d171)*.

Uma educadora sugeriu a existência de maior rigor nos critérios de atribuição de destacamentos por condições específicas: *"(…) que fossem mais rigorosos com os critérios dos destacamentos por condições específicas" (E4d139)*.

Dever-se-iam efectivar os contratos de autonomia dos agrupamentos: *"(…) tornar efectiva a questão da autonomia, com mecanismos de controlo, de monitorização, para garantir que de facto o modelo está a ser executado conforme os fundamentos" (E2d173)*; *"(…) gostava de ver esta questão dos agrupamentos a funcionarem de facto como um agrupamento" (E2d147)*.

Dever-se-ia dar a possibilidade aos agrupamentos de fazerem o recrutamento dos seus próprios docentes, para estimular os profissionais a um desempenho de mérito: *"(…) passa pelo facto de escolher os profissionais com que querem trabalhar (…)" (E2d174)*; *"(…) a partir do momento em que os educadores soubessem que eram seleccionados para trabalhar aqui e ali pelo mérito que evidenciavam. Eu acho que isso era uma forma dos educadores mostrarem aquilo que sabem e aquilo que são capazes de fazer" (E2d175)*.

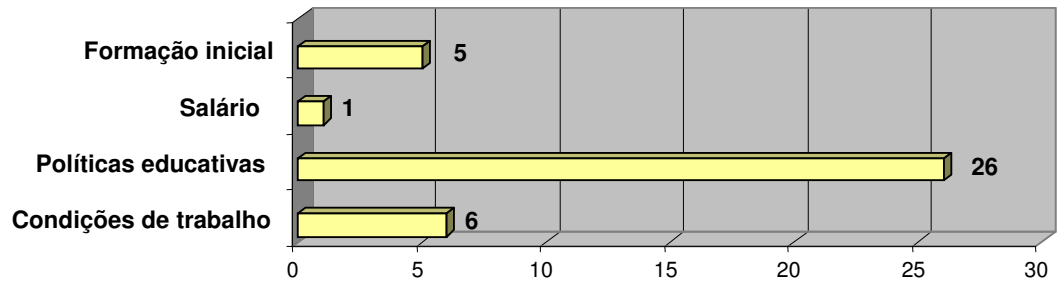
Referiu-se, ainda, que antes de se iniciar a componente de apoio à família, nos estabelecimentos de ensino, as entidades responsáveis deveriam criar instalações para a prestação desses serviços, juntamente com a colocação de pessoal formado para esse trabalho, nomeadamente animadores sócio-culturais, ao invés de colocarem os docentes a desempenhar essa componente: *"Apesar do governo apelar a que se dê mais apoio às famílias, considero que eles primeiro devem criar as instalações para poder haver esse apoio. Há tanta gente, animadores sócio-culturais que poderão dar esse apoio nesse sentido" (E4d99)*; *"(…) os educadores terem a parte lectiva e haver alguém, nomeadamente animadores para fazerem a parte não lectiva" (E3d158)*.

No que concerne à subcategoria **condições de trabalho** (6 unidades de registo), duas educadoras são peremptórias quando referem que o/a

governo/autarquia deveria investir nos equipamentos, de forma a tornar estes espaços mais dignos: *"(…) Investir realmente nos equipamentos e torná-los mais dignificantes (…)" (E1d147)*; *"(…) as autarquias deveriam começar a investir cada vez mais nos seus equipamentos, para que as pessoas possam ter capacidade de trabalho (…)" (E1d139)*; *"Criem eles as condições para eu poder fazer esse trabalho no estabelecimento" (E2d125)*; *"(…) criem condições para as crianças poderem estar" (E2d141)*.

Em súmula, as propostas que contribuiriam para diminuir a insatisfação dos profissionais em educação recaem substancialmente sobre as políticas educativas, nas questões que se referem a concursos e colocações, conforme se pode observar pelo gráfico 6 e quadro IV (anexo V).

Gráfico 6: Propostas para minorar a insatisfação profissional docente



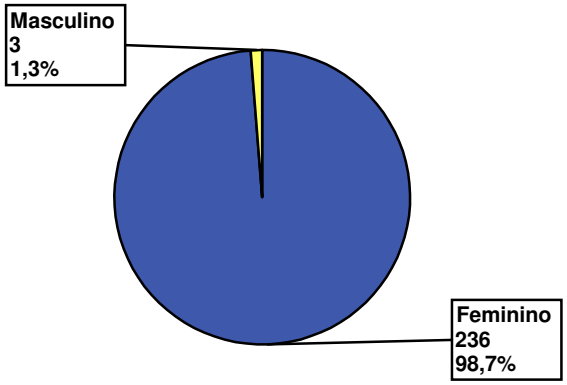
4.2. Análise estatística dos questionários

4.2.1. Indicadores de caracterização dos educadores respondentes

4.2.1.1. Sexo

Pela observação do gráfico 7 e tabela (anexo VIII), verificamos que o grupo docente dos educadores é quase exclusivamente representado por elementos do sexo feminino, nomeadamente 98,7% (236) quando comparado com 1,3% (3) do sexo masculino.

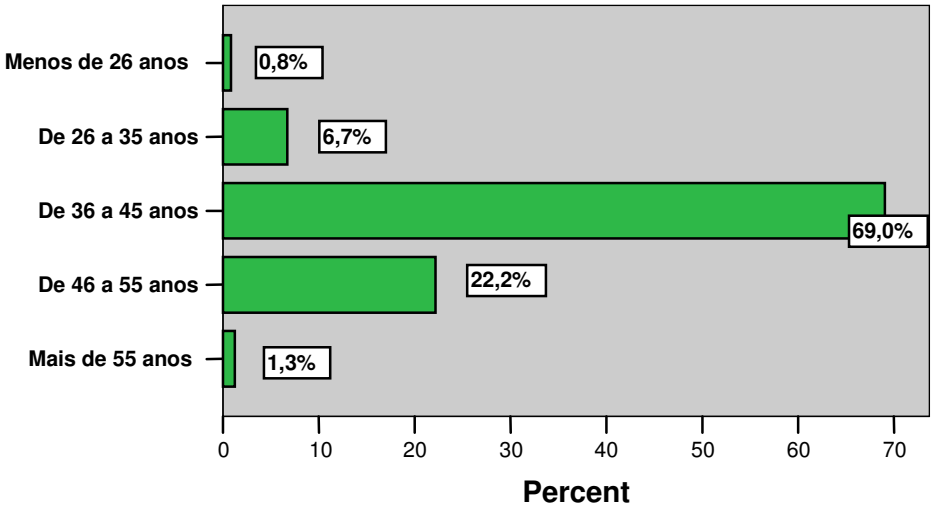
Gráfico 7: Sexo dos inquiridos



4.2.1.2. Idade

Pela análise do gráfico 8 e respectivas tabelas (anexo VIII) apuramos que 69,0% (165) dos educadores têm entre 36 e 45 anos, 22,2% (53) têm entre 46 e 55 anos, 6,7% (16) têm entre 26 e 35 anos, 1,3% têm mais de 55 anos e somente 0,8% (2) têm menos de 26 anos. A média de idades e a mediana são aproximadamente iguais e situam-se entre os 36-45 anos. A maior percentagem dos educadores respondentes (moda) situa-se igualmente entre os 36-45 anos.

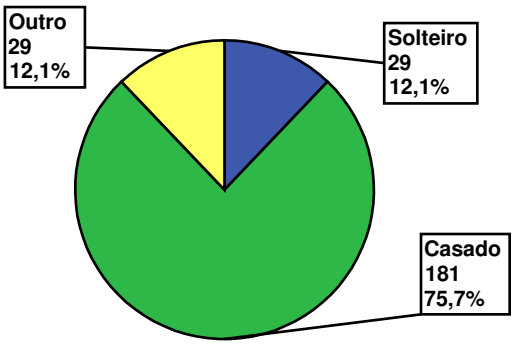
Gráfico 8: Idade dos educadores



4.2.1.3. Estado civil

De acordo com o gráfico 9 e tabelas (anexo VIII) aferimos que a grande maioria dos educadores (75,7%) está casado e que os restantes estão 12,1% (29) na condição de solteiro e 12,1% (29) noutra situação. A média, a mediana e a moda situam-se na condição de casada.

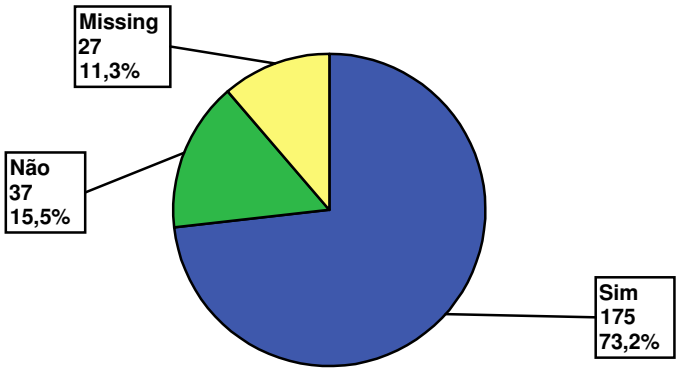
Gráfico 9: Estado civil dos educadores



4.2.1.4. Filhos

O gráfico 10 mostra que a maior parte dos educadores têm filhos (73,2%) e que apenas 15,5% não têm descendentes.

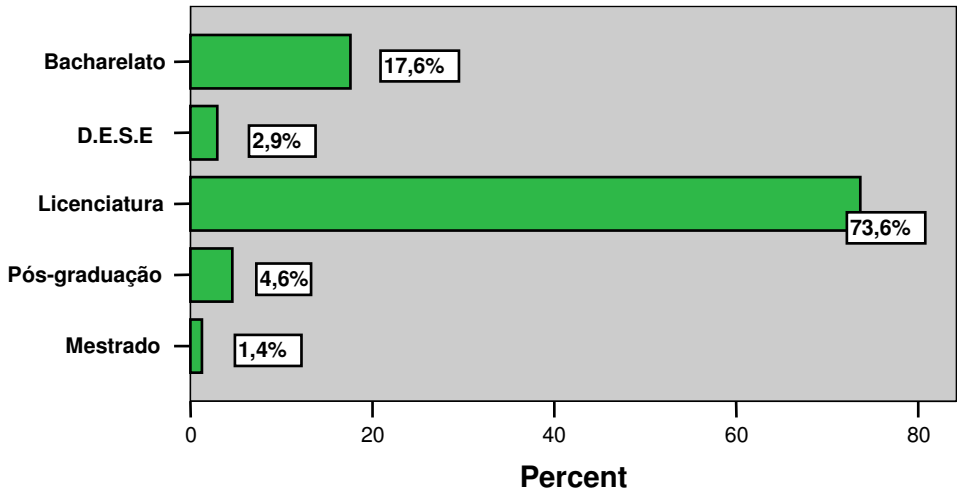
Gráfico 10: Filhos



4.2.1.5. Habilitações académicas

Pela observação do gráfico 11 e tabelas (anexo VIII) verificamos que os educadores inquiridos possuem maioritariamente (73,6%) o grau académico de licenciatura e que apenas 17,6% são detentores do grau de bacharel. Visualiza-se uma percentagem mínima de 1,4% (3) educadores com o grau de mestre.

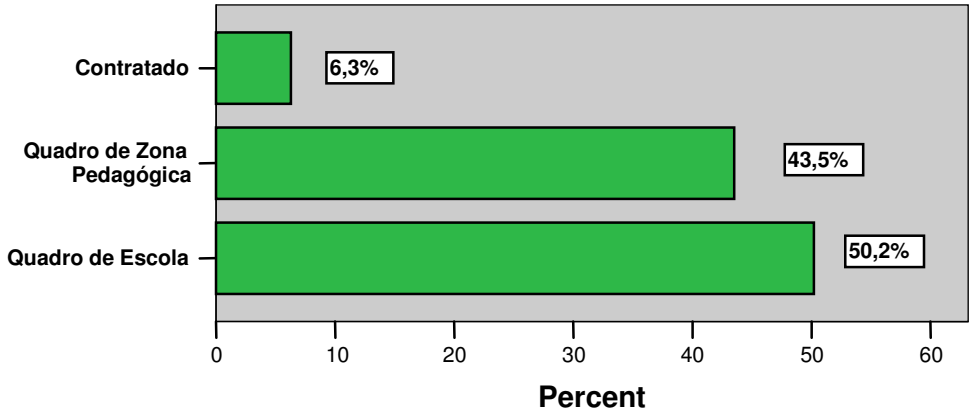
Gráfico 11: Habilitações académicas



4.2.1.6. Situação profissional

No que se refere à situação profissional dos educadores respondentes, verificamos que 50,2% (120) pertencem ao quadro de escola e que 43,5% (104) fazem parte do quadro de zona pedagógica, havendo apenas 6,3% (15) de educadores na situação de contratado. Com estes resultados podemos inferir que a situação profissional destes educadores é relativamente estável.

Gráfico 12: Situação profissional

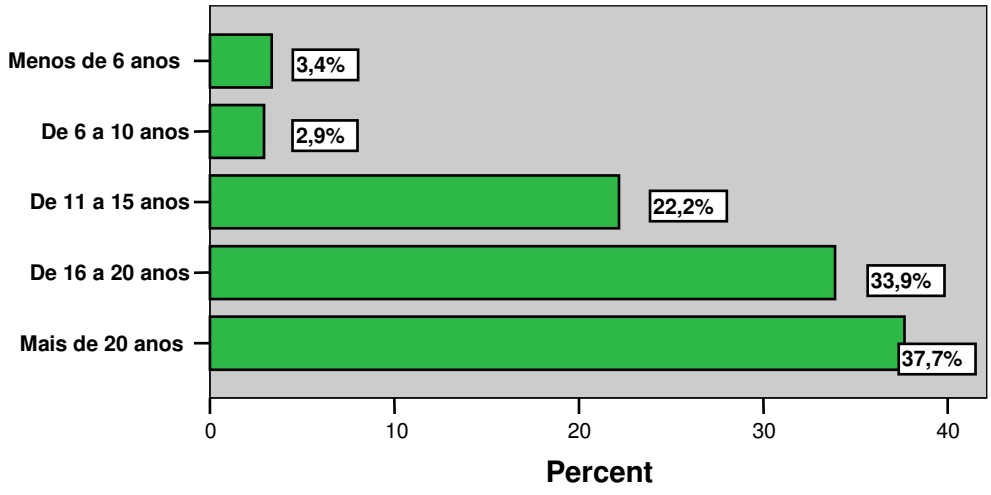


4.2.1.7. Tempo de serviço a 31 de Agosto de 2005

Decorrente da análise do gráfico 13 e tabelas (anexo VIII) apuramos que 22,2% (53) dos educadores enquadram-se no escalão dos 11-15 anos, 33,9% (81) no escalão dos 16-20 anos e 37,7% (90) no escalão de mais de 20 anos de serviço.

O valor da média e da mediana situam-se no escalão dos 16 a 20 anos de serviço. E como estes valores são inferiores ao da moda (mais de 20 anos), existe uma maior frequência de educadores com menos de 20 anos de serviço docente.

Gráfico 13: Tempo de serviço a 31 de Agosto de 2005

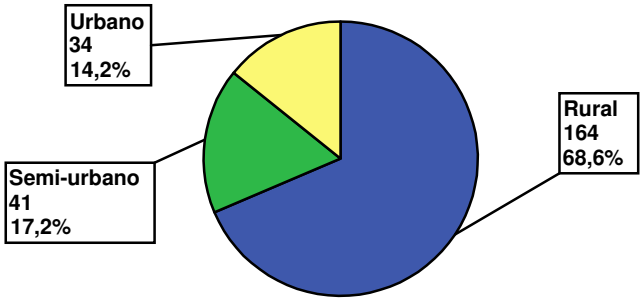


4.2.2. Indicadores de localização dos estabelecimen--tos de ensino e da residência dos educadores

4.2.2.1. Localização dos jardins-de-infância

De acordo com o gráfico representado abaixo, verificamos que a maioria (68,6%) dos estabelecimentos de ensino do pré-escolar localiza-se em meio rural, 17,2% em meio semi-urbano e 14,2% em meio urbano.

Gráfico 14: Localização dos jardins-de-infância

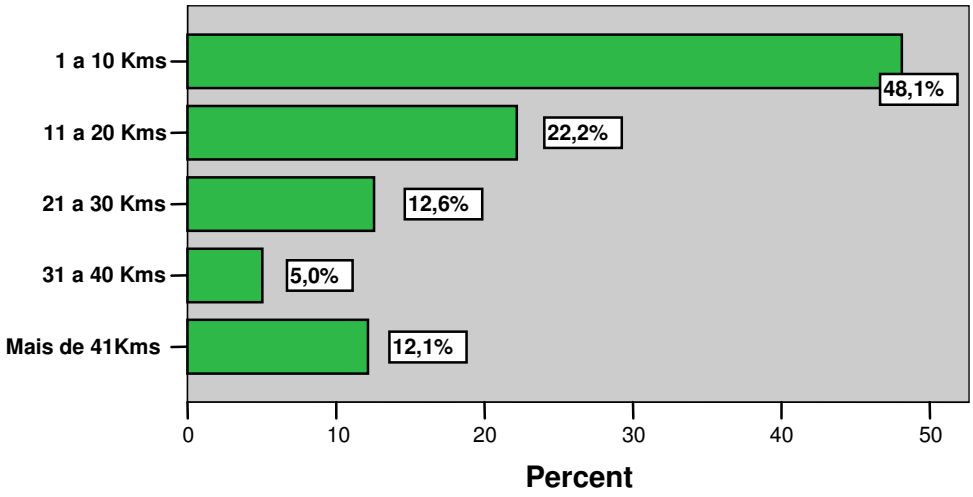


4.2.2.2. Distância da residência própria ao jardim-de--infância

Pela observação do gráfico abaixo e tabelas (anexo VIII) aferimos que 48,1% (115) dos educadores residem a menos de 11 kms do jardim-de-infância, 22,2% (53) percorrem entre 11 a 20 kms, 12,6% (30) percorrem entre 21-30 kms e 12,1% (29) percorrem mais de 41kms.

O valor da média é aproximadamente igual ao da mediana. E como estes valores são superiores ao da moda (1-10kms), existe uma frequência maior de educadores a exercer funções a mais de 11kms das suas residências.

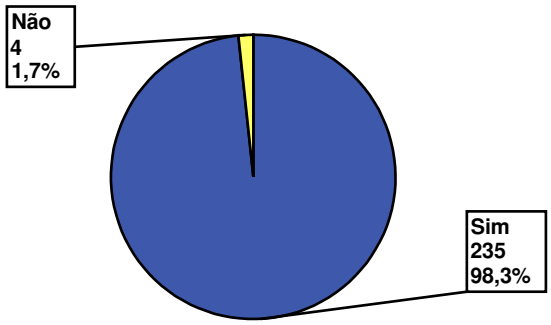
Gráfico 15: Distância da residência própria ao jardim-de--infância



4.2.2.3. Realização do percurso diário

Pela análise do gráfico abaixo representado, a maior parte (98,3%) dos educadores realiza diariamente o percurso entre a residência própria e o jardim-de-infância. Existindo uma percentagem mínima de 1,7% (4) educadores que não efectua esse percurso diariamente.

Gráfico 16: Realização do percurso diário

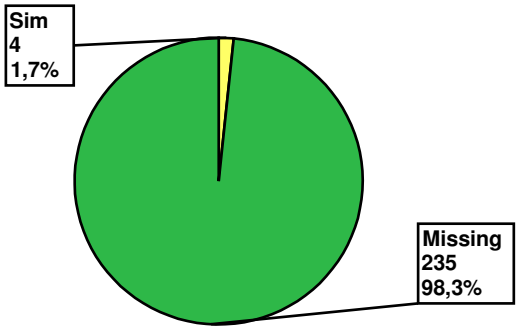


4.2.2.4. Necessidade de uma segunda residência

No seguimento da questão anterior e uma vez que 4 educadores não efectuam o percurso entre a residência própria e o estabelecimento de ensino,

verificamos pelo gráfico 16 que esses docentes tiveram todos a necessidade de procurar/adquirir uma segunda residência.

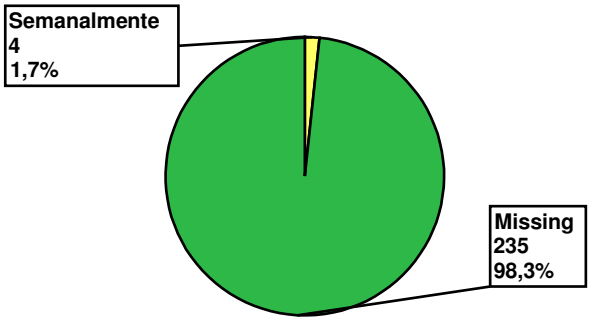
Gráfico 17: Aquisição de uma segunda residência



4.2.2.5. Frequência da deslocação à residência própria

Na continuidade do ponto anterior, aferimos que todas as educadoras que vivem numa segunda residência próxima do lugar de ensino, deslocam-se com uma frequência semanal à residência própria.

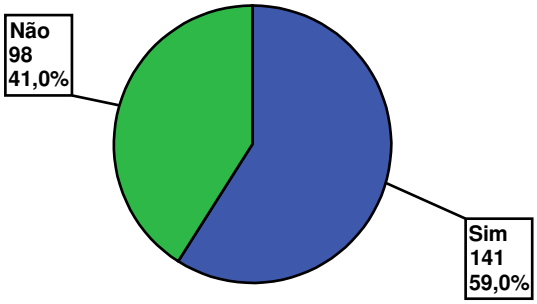
Gráfico 18: Frequência de deslocação à residência própria



4.2.2.6. Localização da residência própria

Como podemos observar pelo gráfico abaixo, 59,0% dos educadores respondentes têm a sua residência própria no Concelho onde leccionam, enquanto 41,0% habitam noutro Concelho. Estes valores confluem com as frequências obtidas na análise do gráfico 15 que indiciam a realização de percursos diários grandes pelos docentes.

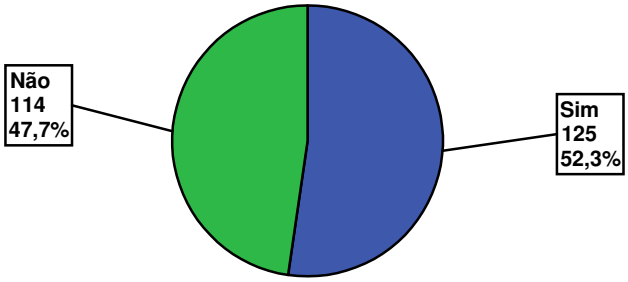
Gráfico 19: Nº de educadores que têm residência própria no Concelho onde leccionam



4.2.2.7. Lugar de leccionação no ano lectivo 2004/05

Como observamos pelo gráfico 20, quase metade (47,7%) dos educadores leccionou no ano transacto noutro jardim-de-infância, o que evidencia uma instabilidade docente significativa.

Gráfico 20: Nº de educadores que se encontrava no ano lectivo 2004/05 no mesmo jardim-de-infância

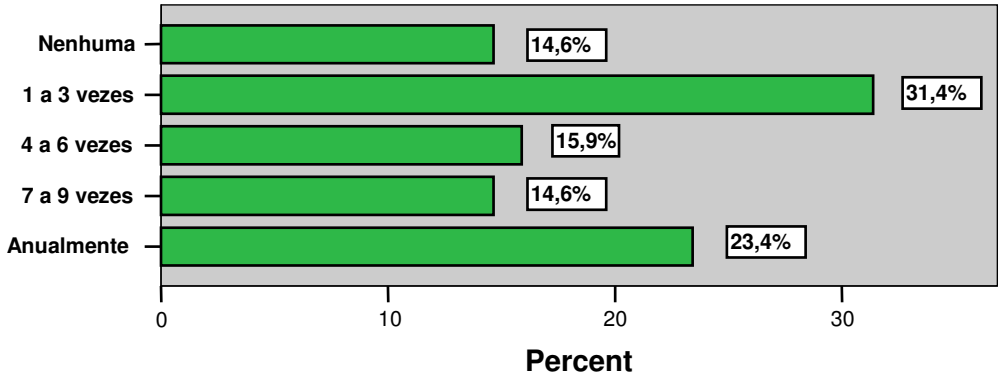


4.2.2.8. Mudança de jardins-de-infância nos últimos dez anos

O gráfico 21 e tabelas (anexo VIII) mostram-nos que 31,4% (75) dos educadores mudou 1-3 vezes de estabelecimento de ensino nos últimos dez anos, 23,4% (56) mudou anualmente, 15,9% (38) mudou 4-6 vezes e que 14,6% (35) mudou 7-9 vezes. Os restantes 14,6% (35) de educadores permaneceram durante esse período de tempo no mesmo jardim-de-infância.

O valor da média e da mediana são aproximadamente iguais e situam-se entre as 4 a 6 vezes. E como o valor da moda (1 a 3 vezes) é inferior a estes valores, existe uma frequência maior de educadores que mudou mais de 4 vezes nos últimos dez anos de serviço docente.

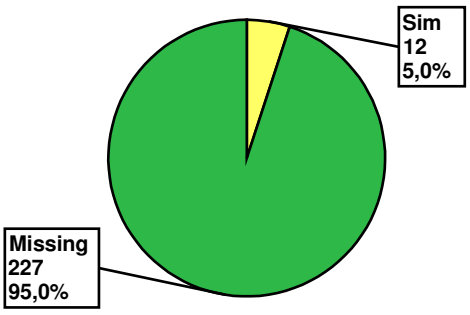
Gráfico 21: Número de vezes que os educadores mudaram de jardim-de-infância nos últimos 10 anos



4.2.3. Indicadores de absentismo

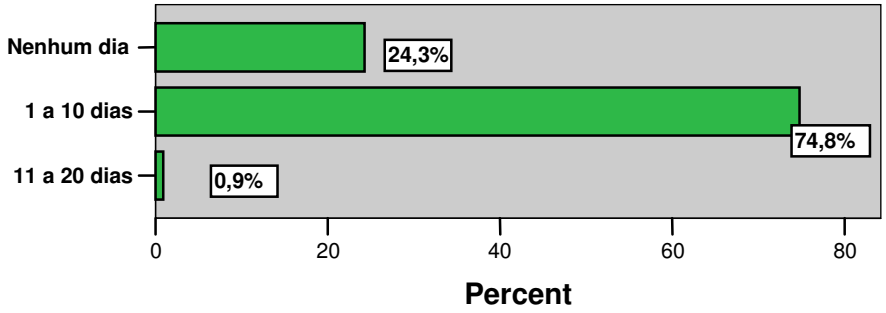
Pela análise do gráfico 22, visualizamos que apenas 5,0% (12) dos educadores inquiridos nunca faltaram ao serviço, o que revela um elevado índice de absentismo.

Gráfico 22: Nº. de educadores que se absteve de faltar durante o ano lectivo de 2004/05



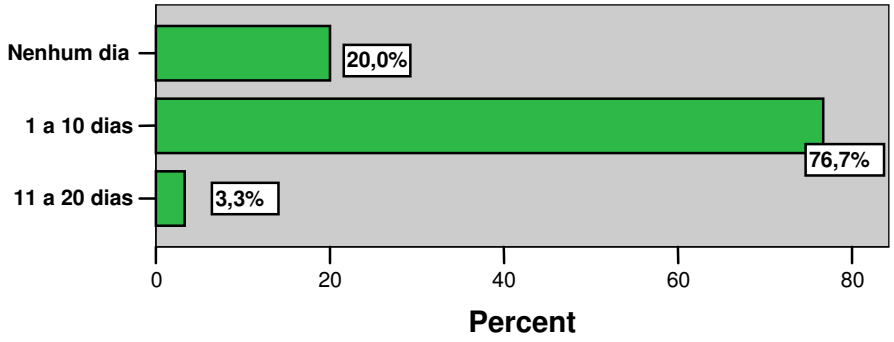
De acordo com o gráfico abaixo representado e tabela (anexo VIII), verificamos que 74,8% (80) dos educadores faltou entre 1 a 10 dias ao serviço por motivos pessoais e 24,3% (26) não faltou dia nenhum por este motivo.

Gráfico 23: Nº de faltas por motivo pessoal



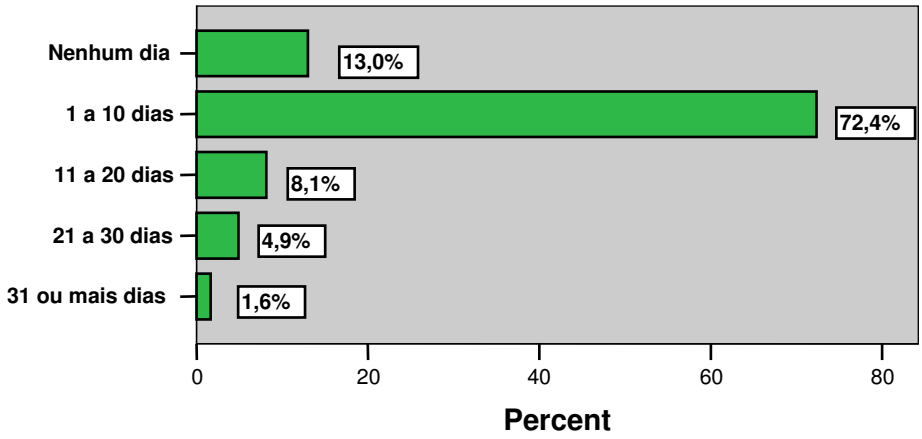
Como observamos pelo gráfico 24 e tabela (anexo VIII), 76,7% (69) dos educadores faltaram entre 1 a 10 dias ao serviço por motivos familiares e 20,0% (18) nunca faltaram por esta razão.

Gráfico 24: Nº de faltas por motivo familiar



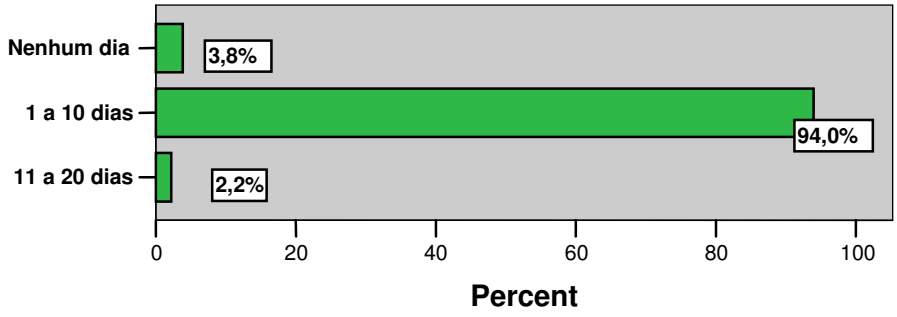
Decorrente da análise do gráfico abaixo representado, constatamos que uma grande maioria (72,4%) dos educadores faltou entre 1-10 dias ao serviço por motivo de doença e que 13,0% não faltou dia nenhum.

Gráfico 25: Nº de faltas por motivo de doença



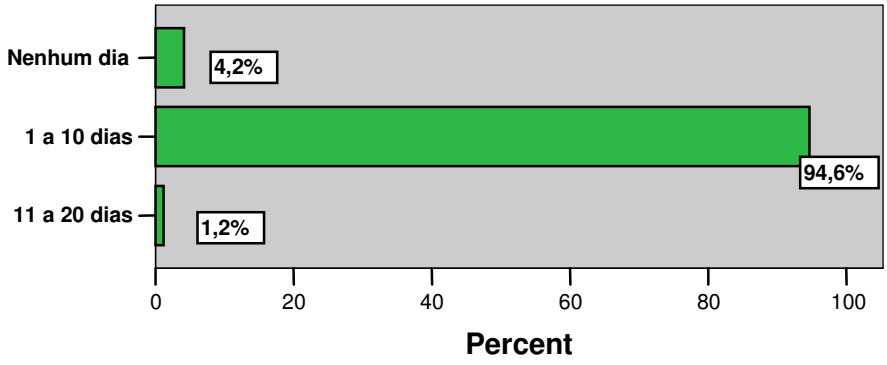
Pelo gráfico 26 e tabela (anexo VIII), aferimos que a quase totalidade dos educadores respondentes (171) participou entre 1-10 dias em sessões formação.

Gráfico 26: Nº de faltas por participação em formação



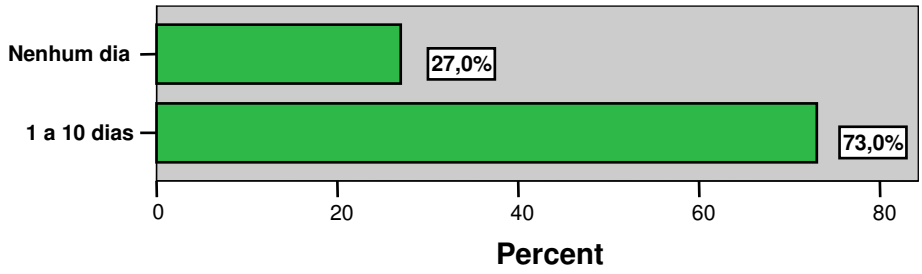
As frequências apresentadas pelo gráfico 27, revelam que 94,6% dos educadores faltou para participar em reuniões sindicais.

Gráfico 27: Nº de faltas por participação em reunião sindical



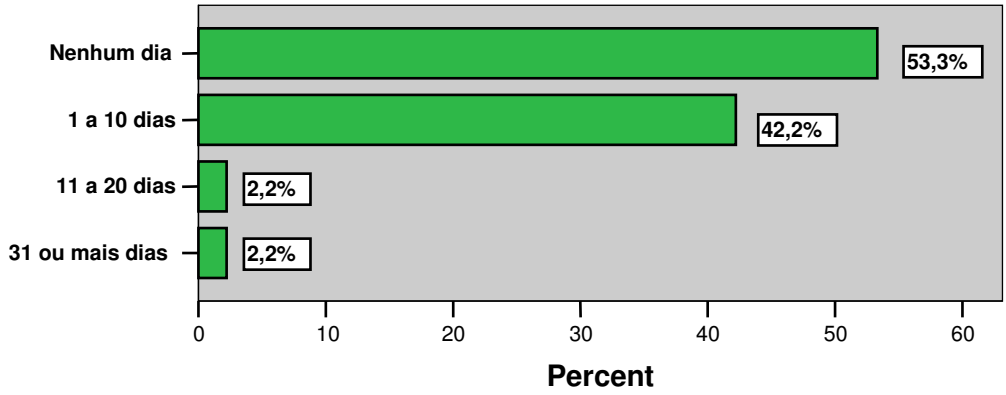
Analisando o gráfico 28, verificamos que uma percentagem significativa (73,0%) de educadores faltou entre 1-10 dias ao serviço por adesão a greves. Este valor tão elevado é sinónimo de descontentamento profissional.

Gráfico 28: Nº de faltas por adesão a greve



Através do gráfico 29, observamos que 53,3% dos educadores não faltou por outro motivo além dos apresentados anteriormente, contudo 42,2% faltou entre 1-10 dias alegando outros motivos.

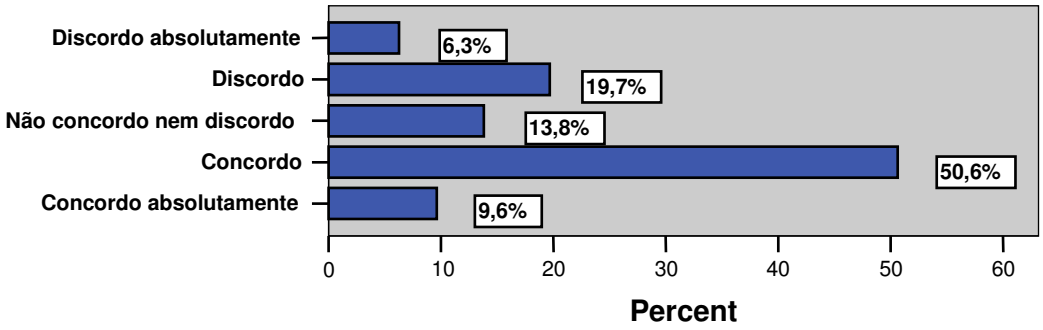
Gráfico 29: Faltas por outro motivo



4.2.4. Indicadores de concordância ou discordância relativamente a factores intrínsecos e extrínsecos à actividade docente

Ao analisarmos o gráfico 30 e tabelas (anexo VIII), relativo à primeira questão que foi colocada aos educadores – Encontro-me satisfeito/a profissionalmente – verificamos que 60,2% concorda com a afirmação, no entanto, pelo elevado valor do desvio padrão (1,10), notamos uma divergência de opiniões significativa quanto à forma de estar na profissão.

Gráfico 30: Encontro-me satisfeito/a profissionalmente



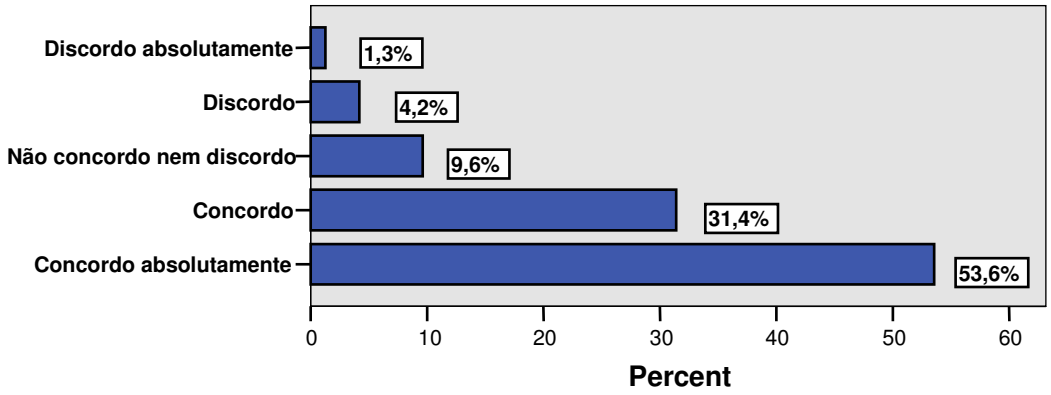
4.2.4.1. Factores intrínsecos

Subcategoria trabalho em si:

Nesta subcategoria consideramos os itens 2, 35, 65, 88 e 100 do questionário.

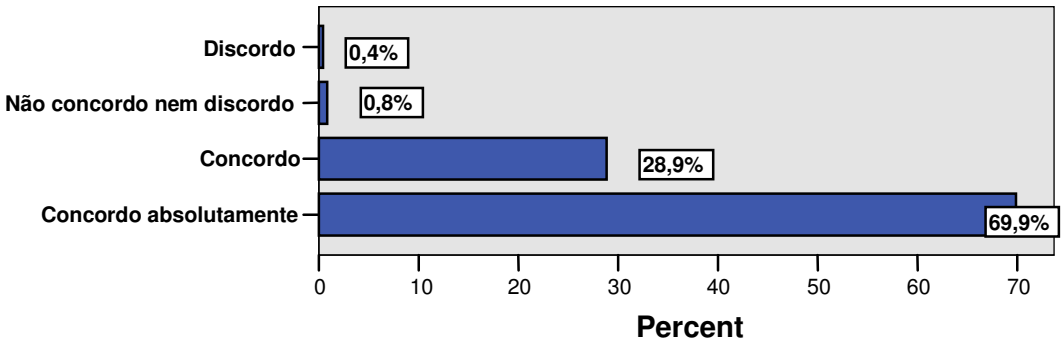
Quanto ao item 2 – Escolhi ser educador/a por vocação – podemos observar pelo gráfico 31, que 85,0% dos educadores concordam com a afirmação. Este resultado justifica uma motivação pessoal e profissional para o exercício da actividade docente.

Gráfico 31: Escolhi ser educador/a por vocação



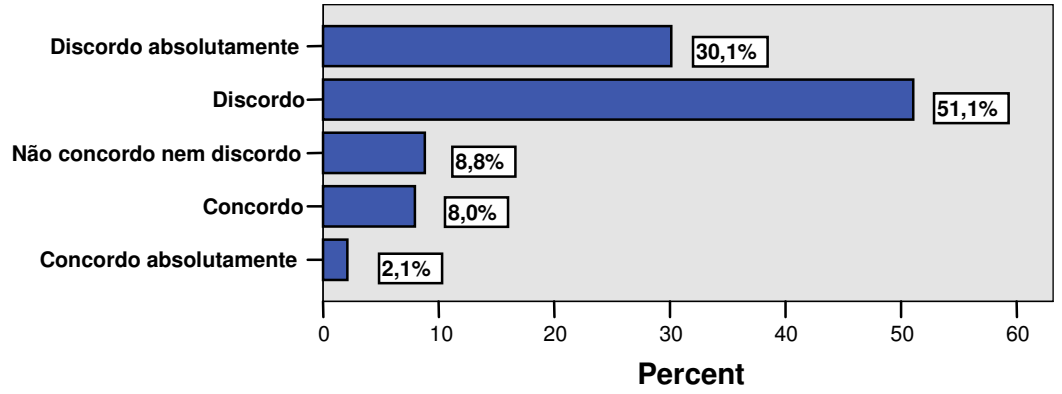
No item 35 – Gosto de ser educador/a – verificamos uma anuência quase total (98,8%) com a afirmação. Assim, podemos inferir que os educadores gostam da profissão que desempenham, além de ser um factor contributivo para a satisfação profissional.

Gráfico 32: Gosto de ser educador/a



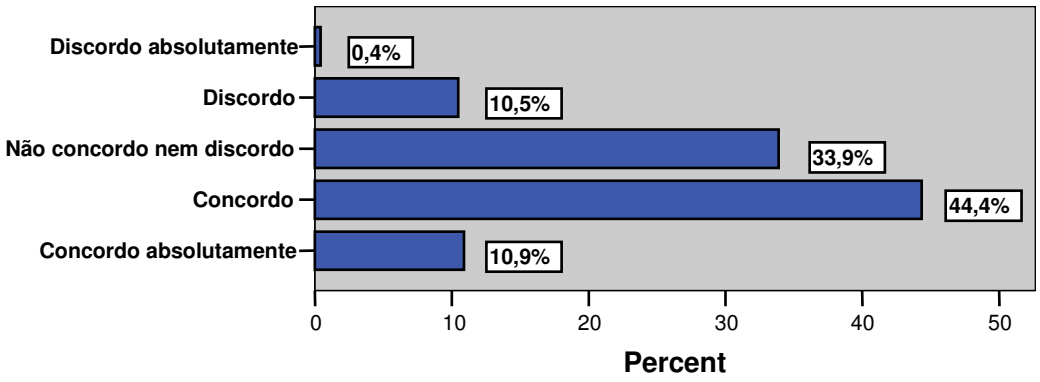
Através do item 65 – O meu trabalho como educador/a não é cansativo – apuramos que 81,2% (194) dos educadores discordam da afirmação. Ou seja, a grande maioria dos docentes considera a profissão de educador cansativa.

Gráfico 33: O meu trabalho como educador/a não é cansativo



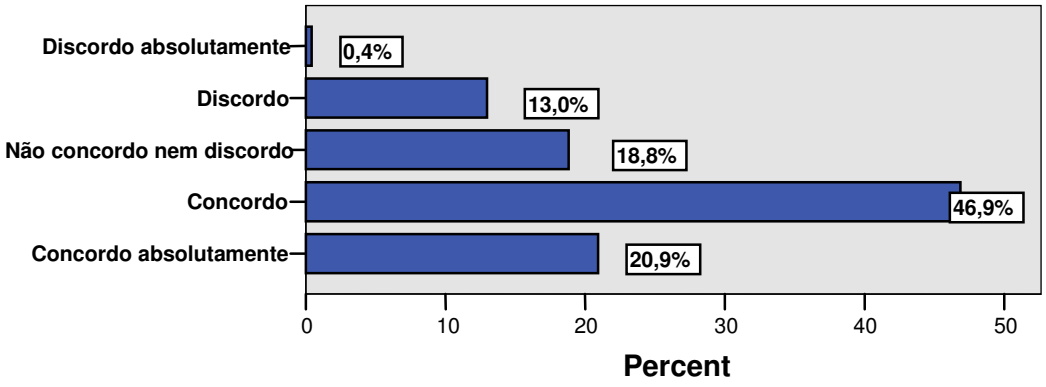
A análise ao item 88 – Trabalho sempre com muita vontade – através do gráfico 34 e tabelas (anexo VIII), revelou-nos que 55,3% dos educadores tem sempre muita vontade para exercer a actividade docente. Contudo, observamos um valor muito elevado (33,9%) de educadores que não emite opinião sobre esta questão.

Gráfico 34: Trabalho sempre com muita vontade



No gráfico 35, podemos visualizar relativamente ao item 100 – As funções pedagógicas são as mais importantes – que 67,8% dos educadores consideram a actividade pedagógica como a função mais relevante da profissão docente.

Gráfico 35: As funções pedagógicas são as mais importantes

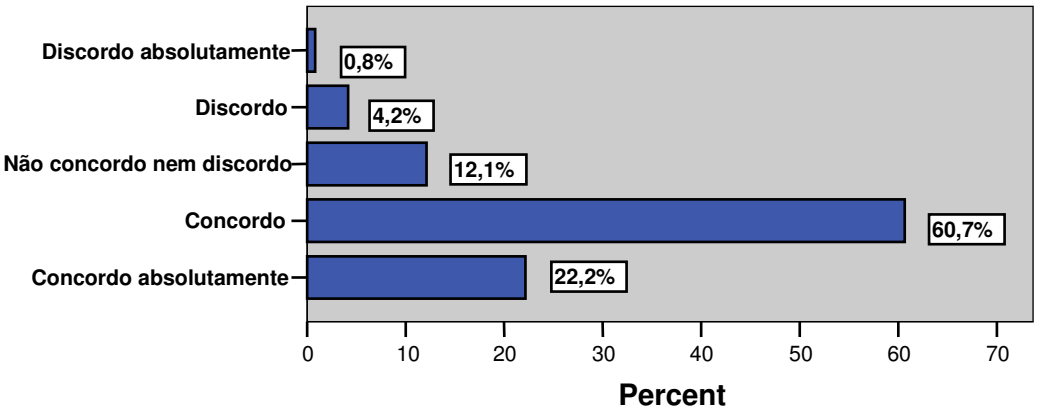


<u>Subcategoria trabalho em equipa:</u>

Inserimos nesta subcategoria os itens 3 e 36.

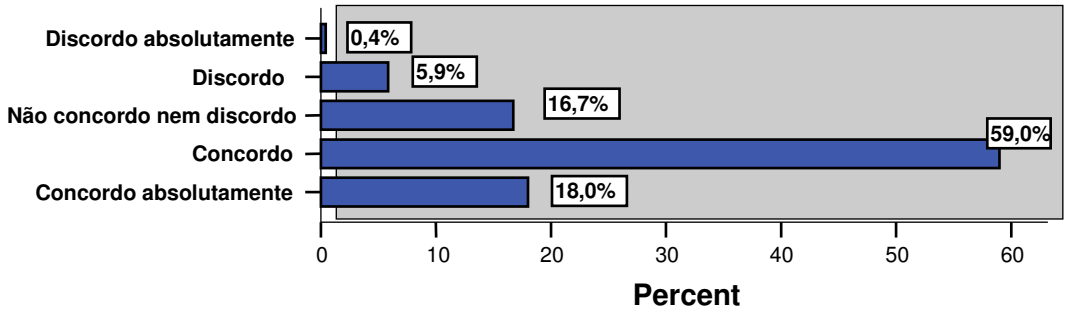
Relativamente ao item 3 – A minha equipa de trabalho tem espírito de envolvimento e de participação em projectos – observamos pelo gráfico 36 e tabela (anexo VIII), que 82,9% (198) dos educadores consideram que os colegas de equipa têm comportamentos participativos e envolventes em projectos. Este valor contribui de forma significativa para uma satisfação a nível profissional.

Gráfico 36: A minha equipa de trabalho tem espírito de envolvimento e de participação em projectos



Da análise ao item 36 – Há dinamismo na minha equipa para desenvolver projectos inovadores – verificamos que 77,0% dos docentes vêem dinamismo na sua equipa de trabalho para a realização de projectos inovadores, encontrando-se 16,7% de educadores sem opinião.

Gráfico 37: Há dinamismo na minha equipa para desenvolver projectos inovadores

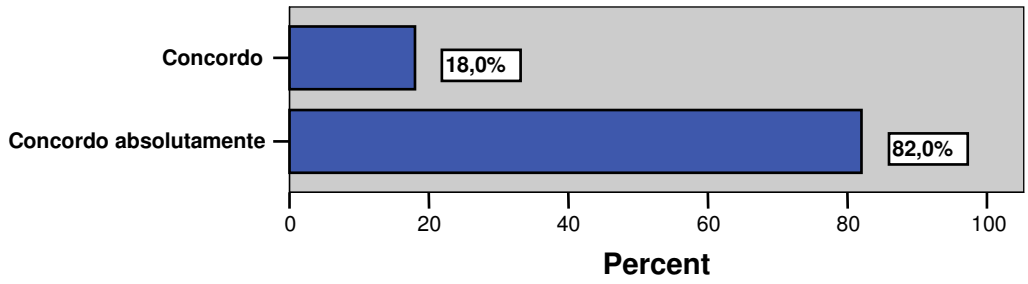


<u>Subcategoria função do educador:</u>

Dentro desta subcategoria consideramos os itens 4, 37 e 66.

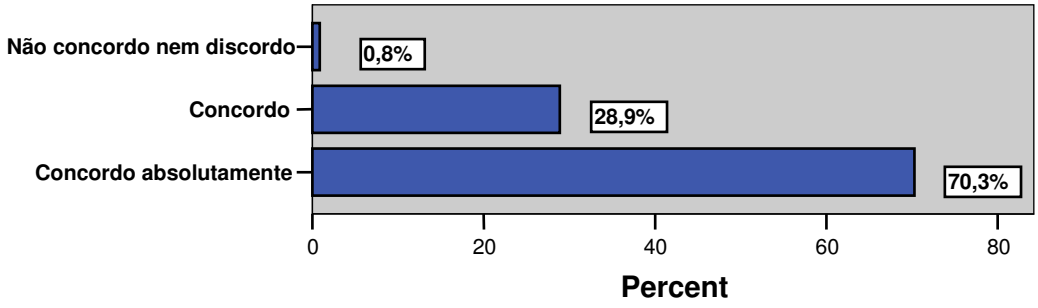
Quanto ao item 4 – É minha função fomentar o crescimento e o desenvolvimento da criança – exposto no gráfico 38, obtivemos uma convergência total para a concordância.

Gráfico 38: É minha função fomentar o crescimento e o desenvolvimento da criança



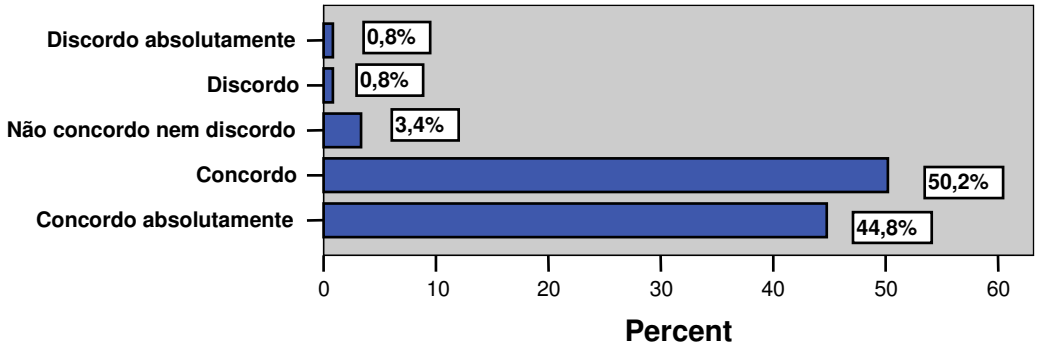
Também no item 37 – O/A educador/a deve valorizar as vivências pessoais da criança – constatamos identicamente uma ampla convergência de opiniões para a concordância com a questão.

Gráfico 39: O/A educador/a deve valorizar as vivências pessoais da criança



Através do gráfico 40 e tabela (anexo VIII), relativo ao item 66 – O/A educador/a deve ajudar as crianças a projectar o seu trabalho e o seu próprio caminho – observamos que 95,0% (127) dos educadores têm consciência que devem desenvolver uma metodologia de trabalho de projecto para ajudar a criança a ser autónomo.

Gráfico 40: O/A educador/a deve ajudar as crianças a projectar o seu trabalho e o seu próprio caminho

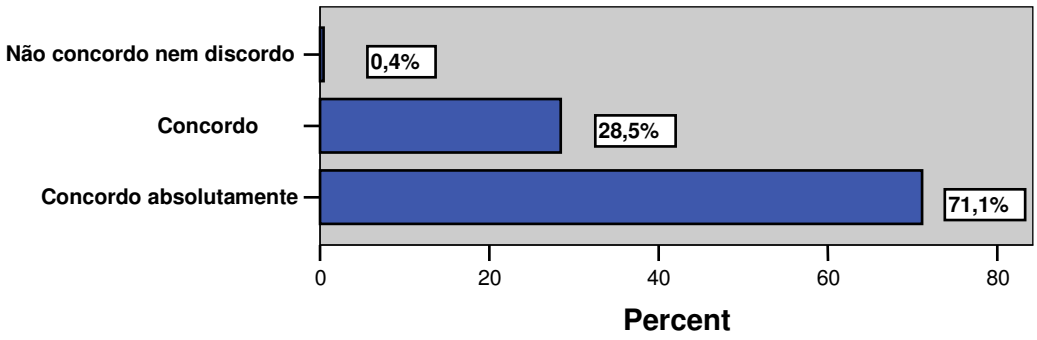


Subcategoria perfil do educador:

Abrangemos nesta subcategoria os itens 6, 38 e 67.

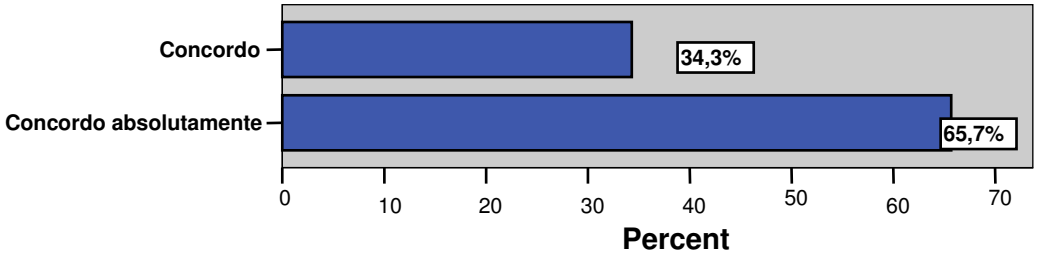
Relativamente ao item 6 – O/A educador/a deve ter uma postura aberta e cooperativa com a comunidade educativa – 99,6% dos educadores têm uma posição de concordância. Este resultado demonstra que o desenvolvimento de uma relação cooperante com a comunidade é um factor de satisfação profissional.

Gráfico 41: O/A educador/a deve ter uma postura aberta e cooperativa com a comunidade educativa



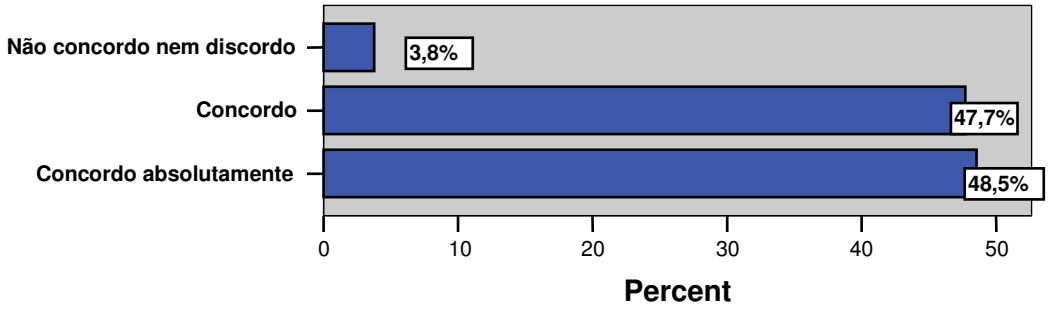
Quanto ao item 38 – O/A educador/a deve ser capaz de responder a desafios – visível no gráfico 42, registamos uma concordância de 100%.

Gráfico 42: O/A educador/a deve ser capaz de responder a desafios



Quando inquiridos relativamente ao item 67 – O/A educador/a deve ser uma pessoa emocionalmente estável – também aqui aferimos um elevado grau de concordância (96,2%) com a afirmação.

Gráfico 43: O/A educador/a deve ser uma pessoa emocionalmente estável

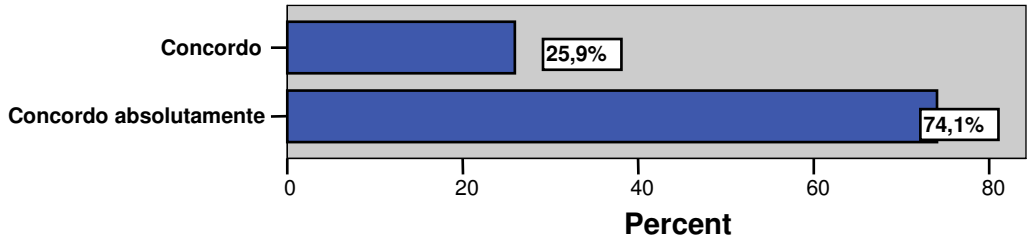


Subcategoria método de trabalho:

Nesta subcategoria inserimos os itens 8, 40 e 69.

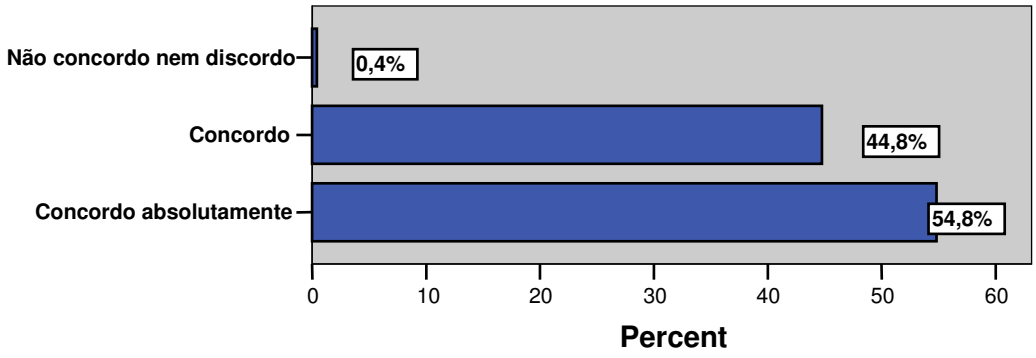
Uma concordância de 100% com o item 8 – O/A educador/a deve planear e desenvolver actividades, tendo em consideração também as ideias das crianças e os acontecimentos que ocorrem no meio – revelou-nos que uma planificação de actividades deve ter sempre em conta as sugestões das crianças e as ocorrências no meio envolvente.

Gráfico 44: O/A educador/a deve planear e desenvolver actividades, tendo em consideração também as ideias das crianças e os acontecimentos que ocorrem no meio



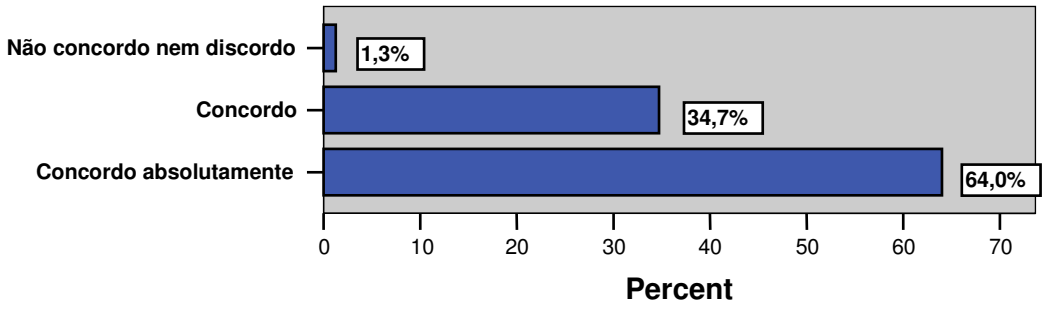
Também no item 40 – O/A educador/a tem liberdade para organizar o trabalho com as crianças dentro das áreas definidas nas orientações curriculares – obtivemos um elevadíssimo (99,6%) grau de concordância. O facto dos educadores terem autonomia para delinear o seu trabalho contribui para uma satisfação profissional.

Gráfico 45: O/A educador/a tem liberdade para organizar o trabalho com as crianças dentro das áreas definidas nas orientações curriculares



Quanto ao item 69 – Devemos promover a liberdade de expressão da criança para tornar visível a riqueza e a diversidade do trabalho – verificamos através da análise do gráfico 46 e tabela (anexo VIII), que 98,7% (236) dos educadores são apologistas da liberdade de expressão das crianças.

Gráfico 46: Devemos promover a liberdade de expressão da criança para tornar visível a riqueza e a diversidade do trabalho

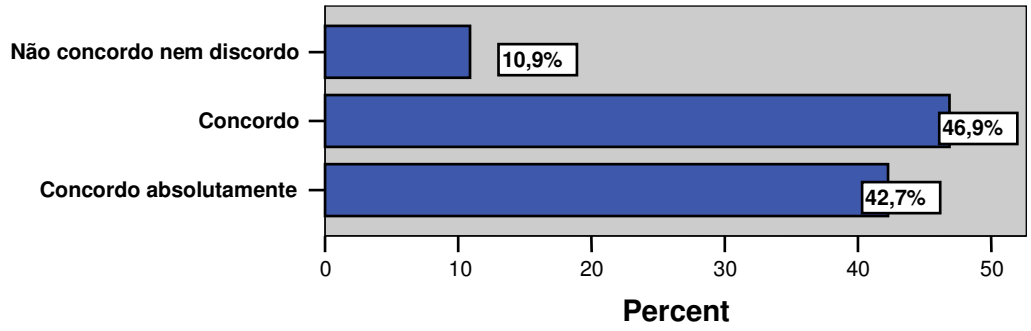


<u>Subcategoria desempenho profissional:</u>

Foram integrados nesta subcategoria os itens 9, 41 e 70.

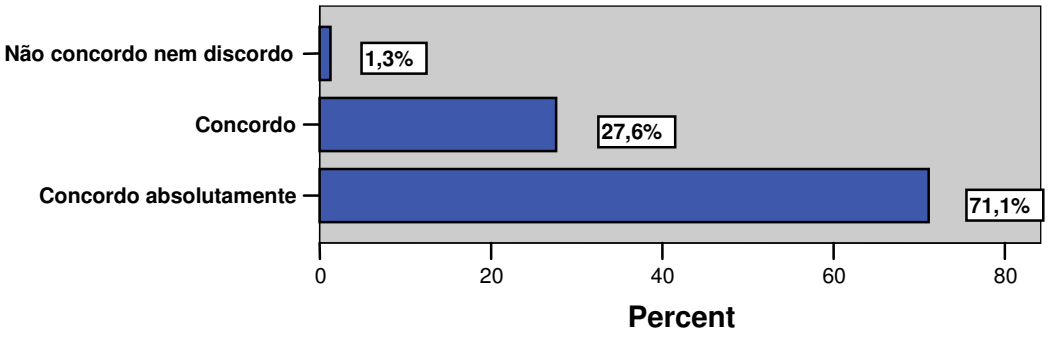
Relativamente ao item 9 – Os/As educadores/as esforçam-se por serem bons profissionais – pela apresentação de um desvio padrão de 0,51 (anexo VIII), verificamos uma confluência de opiniões bastante positiva (89,6%). No entanto, denotamos também um valor um pouco significativo (10,9%) de educadores que não emite a sua opinião. E, o facto dos inquiridos considerarem que os educadores se esforçam é sinónimo de que estes procuram ter um bom desempenho profissional.

Gráfico 47: Os/As educadores/as esforçam-se por serem bons profissionais



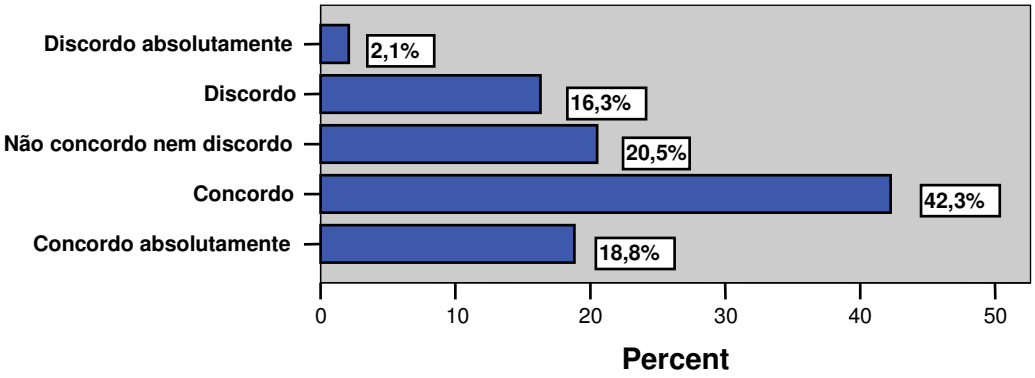
Pela observação do gráfico 48, referente ao item 41 – Ser educador/a causa um desgaste físico e psicológico que se acentua com a idade – constatamos de uma forma predominante (98,7%) que a profissão de educador é considerada uma actividade que suscita um desgaste físico e psicológico com tendência para evidenciar-se com a idade. Este facto já tinha sido confirmado anteriormente quando os educadores referiram que este trabalho era cansativo.

Gráfico 48: Ser educador/a causa um desgaste físico e psicológico que se acentua com a idade



Contudo, quando inquiridos relativamente ao item 70 – O rendimento profissional diminui com o avançar da idade – observamos uma prevalência de opiniões positiva (61,1%). Mas pelo valor elevado do desvio padrão (1,03), apreendemos que os restantes valores se estendem por vários níveis. Ou seja, apesar dos educadores considerarem o exercício da actividade docente desgastante, uma parte significativa não considera que esta situação tenha tradução ao nível do rendimento profissional

Gráfico 49: O rendimento profissional diminui com o avançar da idade

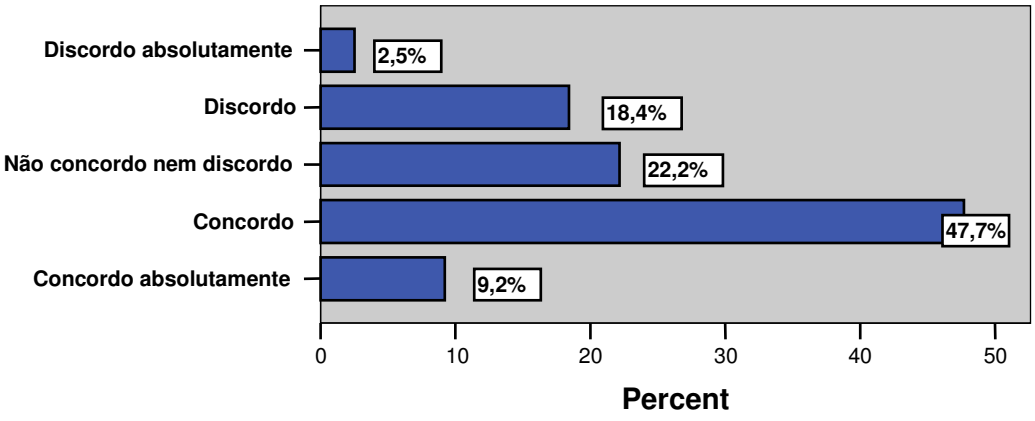


Subcategoria reconhecimento e valorização profissional:

Foram abrangidos os itens 10, 42, 71, 89 e 101.

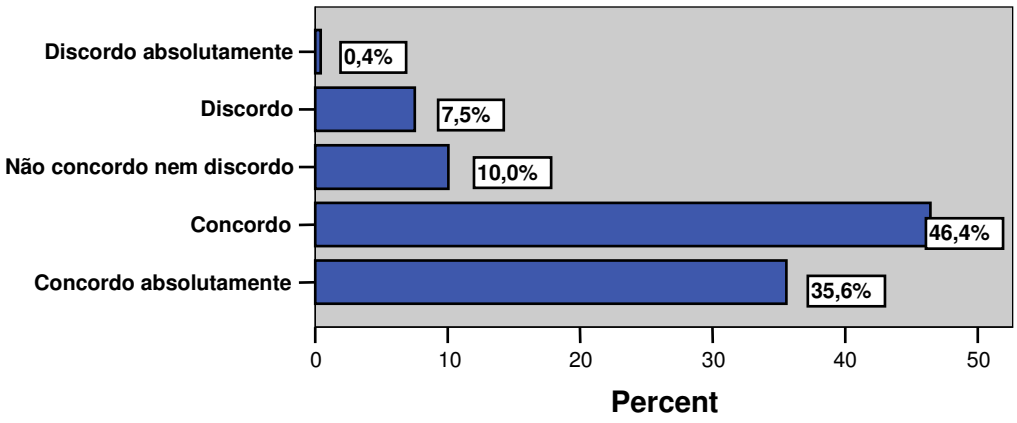
A análise do gráfico 50 e tabela (anexo VIII), relativo ao item 10 – Houve uma evolução no reconhecimento do trabalho do educador/a – mostra-nos que 56,9% dos educadores concordam com a afirmação, 22,2% não têm opinião e 20,9% discordam. Esta diferença de opiniões, visível pelo elevado valor do desvio padrão (0.97), reflecte situações de pouca notabilização da actividade e contribui para uma insatisfação profissional docente.

Gráfico 50: Houve uma evolução no reconhecimento do trabalho do educador/a



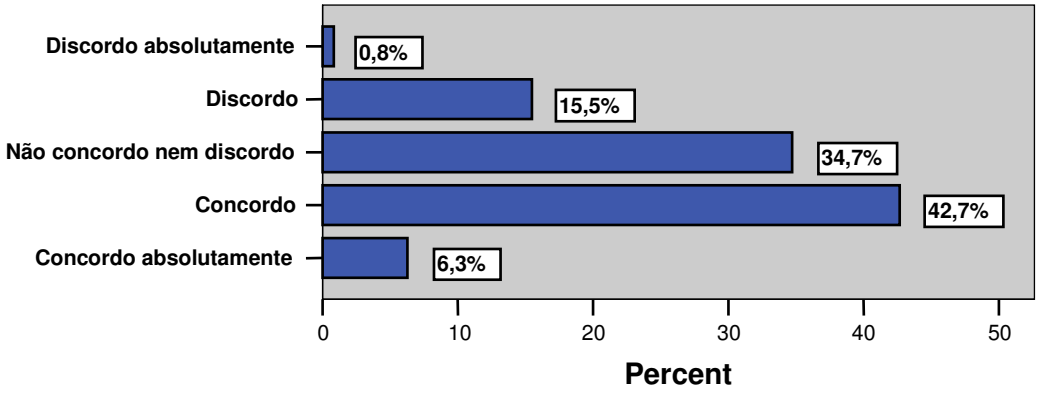
O gráfico 51, respeitante ao item 42 – O reconhecimento profissional depende da forma como nós nos valorizamos pessoalmente e daquilo que fazemos para que nos reconheçam – indica-nos que para 86,0% de educadores essa valorização provém do esforço e empenho do profissional.

Gráfico 51: O reconhecimento profissional depende da forma como nós nos valorizamos pessoalmente e daquilo que fazemos para que nos reconheçam



Na questão relativa ao item 71 – Os pais reconhecem que o trabalho do/a educador/a é indispensável para o desenvolvimento da criança – o valor médio situa-se abaixo do valor da moda e por isso encontramos apenas 49,0% de educadores a concordar com a afirmação. Essa divergência de opiniões consciencializa-nos para o facto de nem todos os pais considerarem relevante a profissão de educador. E como tal, esta falta de reconhecimento representa um factor desmotivante a nível profissional.

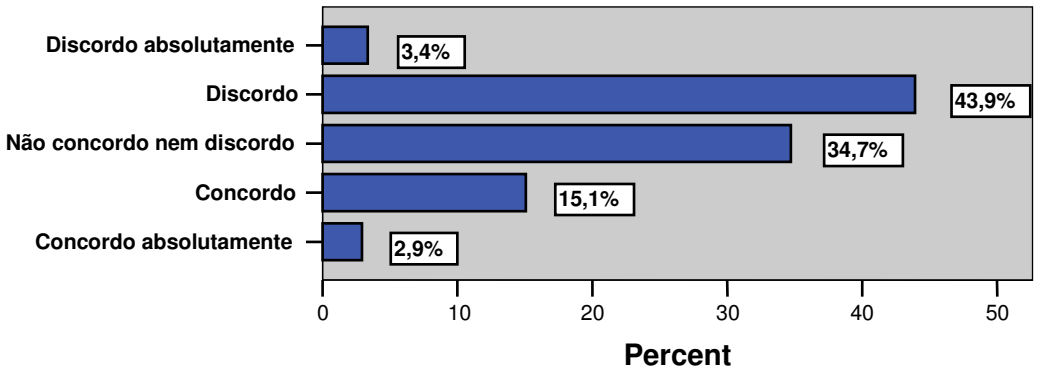
Gráfico 52: Os pais reconhecem que o trabalho do/a educador/a é indispensável para o desenvolvimento da criança



Se nos direccionarmos para o item 89 – Os/As colegas dos outros níveis de ensino reconhecem a função educativa dos/as educadores/as – pela análise

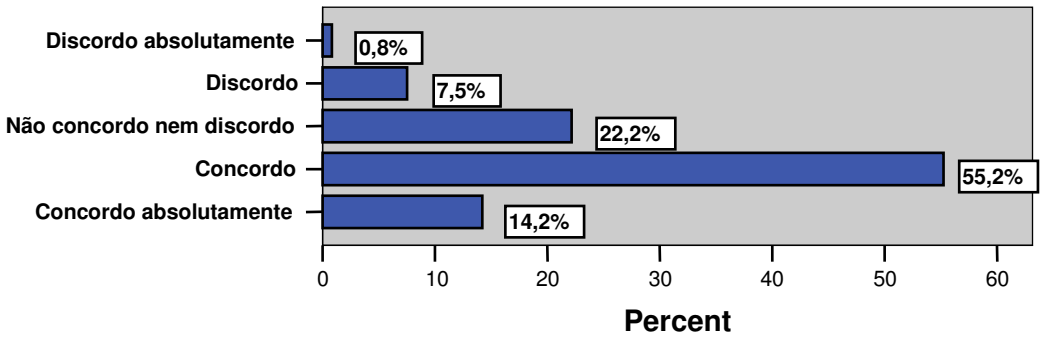
do gráfico 53, constatamos que 47,3% dos educadores discordam desta afirmação, 18% concordam e uma larga percentagem (34,7%) não emite opinião. Perante esta dispersão de resultados é-nos difícil chegar a um veredicto.

Gráfico 53: Os/As colegas dos outros níveis de ensino reconhecem a função educativa dos/as educadores/as



Uma análise ao item 101 – A profissão de educador/a passou a ser mais reconhecida com o lançamento das orientações curriculares para a educação pré-escolar – revela-nos que o crescimento no reconhecimento do trabalho do educador está associado à publicação das orientações curriculares. Valorização que é representada por 69,4% dos educadores, encontrando-se um valor significante (22,2%) de docentes que não têm opinião. Todavia, a superioridade da concordância demonstra a relevância deste documento para o grupo de ensino do pré-escolar.

Gráfico 54: A profissão de educador/a passou a ser mais reconhecida com o lançamento das orientações curriculares para a educação pré-escolar

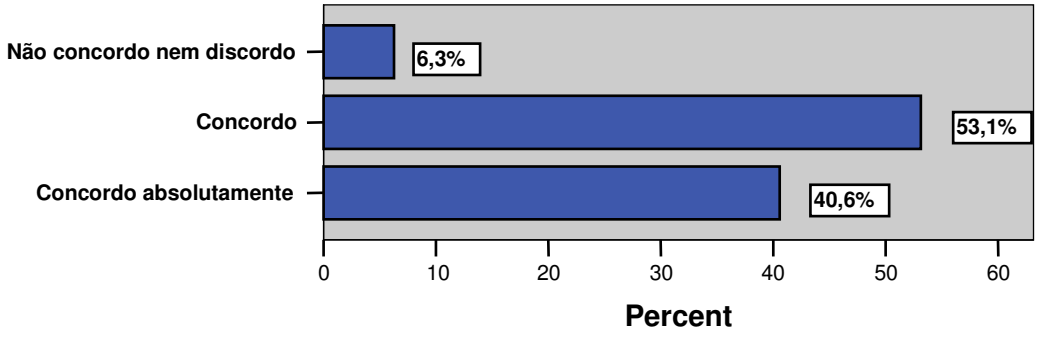


Subcategoria responsabilidade:

Nesta subcategoria encontramos os itens 11 e 43.

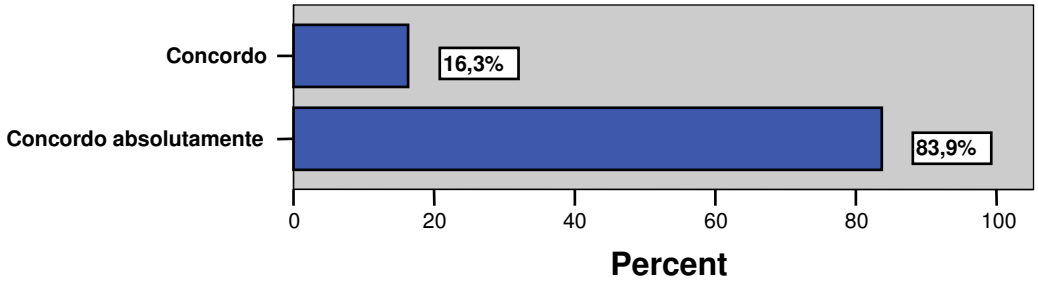
Relativamente ao primeiro item – Os/As educadores/as são profissionais responsáveis – e pela observação do gráfico 55, notamos uma convergência quase total (93,7%) de opiniões. Esta confluência permite-nos inferir que os educadores são pessoas conscientes dos seus actos.

Gráfico 55: Os/As educadores/as são profissionais responsáveis



Quanto ao item 43 – O/A educador/a deve contribuir para a formação da criança como ser livre e autónomo – temos 100% de concordância com a afirmação. Este resultado indicia uma consciência absoluta dos educadores para formar as crianças como seres livres e autónomos, além de confluir para uma satisfação pessoal e profissional.

Gráfico 56: O/A educador/a deve contribuir para a formação da criança como ser livre e autónomo



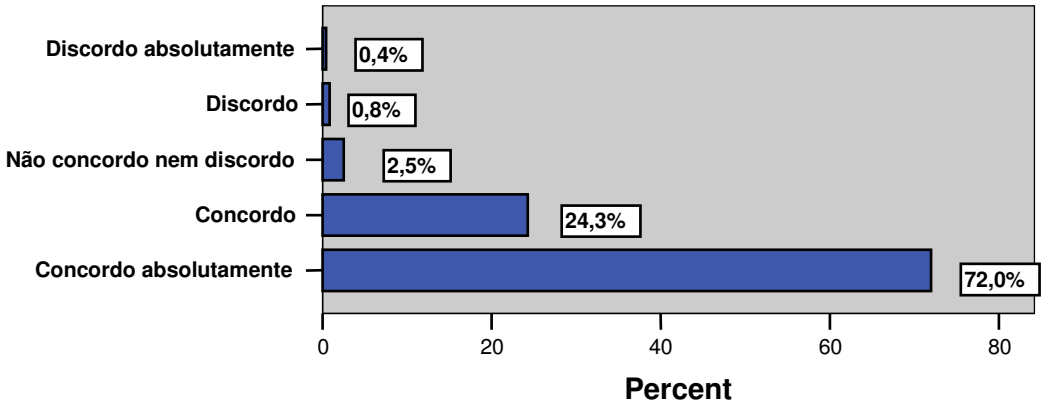
Subcategoria progressão na carreira:

Estão inseridos nesta subcategoria os itens 12, 44, 72 e 90.

Quanto ao item 12 – Todos/as os/as educadores/as devem poder chegar ao topo de carreira – obtivemos um elevado grau de concordância (96,3%) com

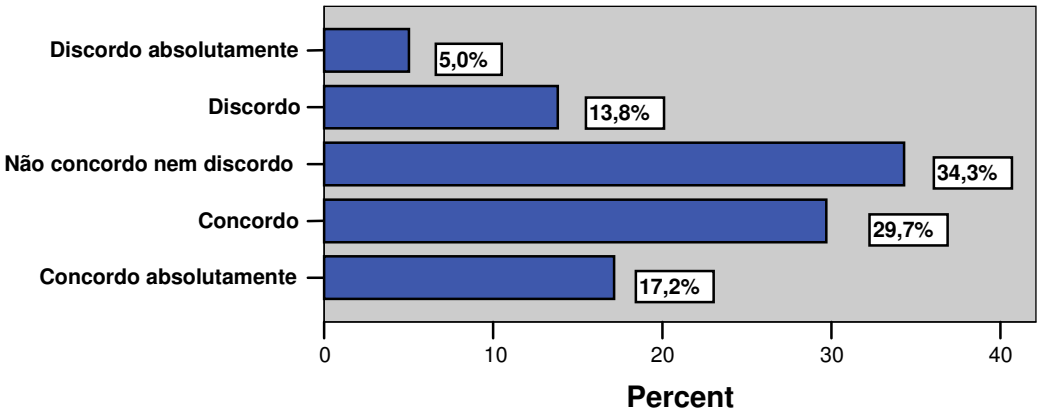
a afirmação. A possibilidade de todos ascenderem ao topo representa um incentivo e uma motivação profissional.

Gráfico 57: Todos/as os/as educadores/as devem poder chegar ao topo de carreira



Mas, quando inquiridos sobre o item 44 – A progressão na carreira devia ser feita pelo mérito do profissional – observamos pelo gráfico 58 e tabela (anexo VIII), um elevado valor do desvio padrão (1,08) que enuncia uma diversidade de opiniões. Esta discrepância é visível pelos 46,9% que concordam, 34,3% que não têm opinião e 18,8% que discordam. Perante estes resultados tornou-se difícil emitir um parecer sobre esta afirmação.

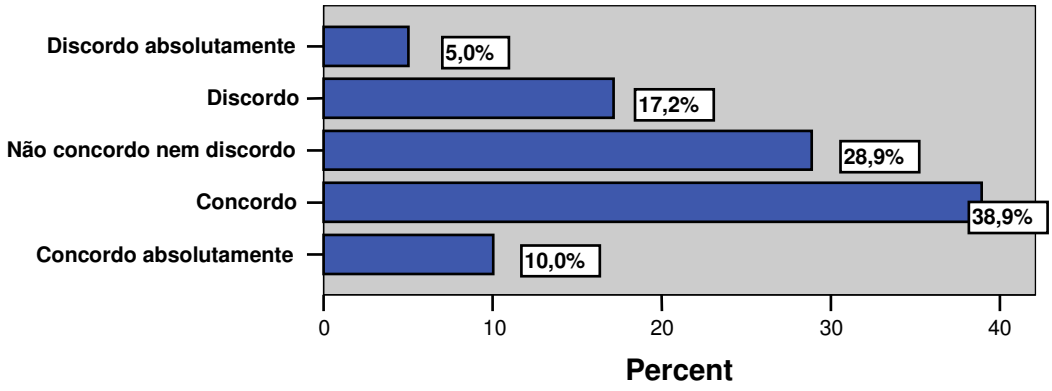
Gráfico 58: A progressão na carreira devia ser feita pelo mérito do profissional



Também na análise do item 72 – Uma progressão por mérito estimula o investimento no trabalho – nos deparámos com idêntica situação. Um valor elevado do desvio padrão (1,03) determina uma disparidade de opiniões, como

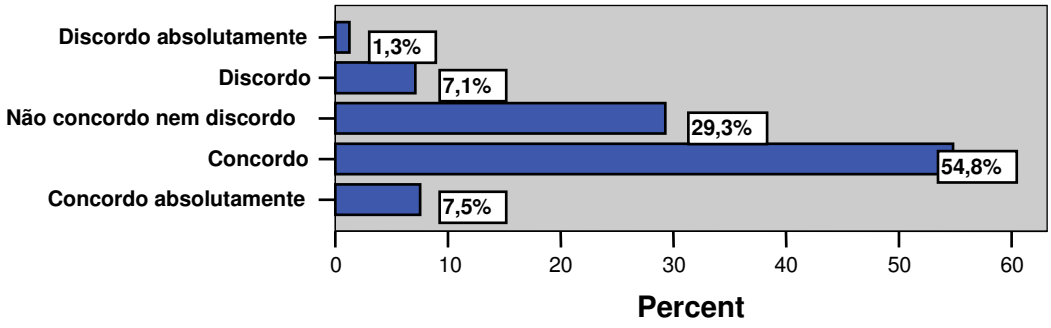
é comprovado pelo gráfico 59. Ou seja, apesar de encontrarmos 48,9% de educadores concordantes, temos 28,9% sem opinião e 22,2% de educadores discordantes. Diante destes resultados, tornou-se complicado emitir um juízo de valores.

Gráfico 59: Uma progressão por mérito estimula o investimento no trabalho



No item 90 – Uma avaliação por mérito gera percursos profissionais diferentes – verificamos que 62,3% dos educadores concordam com a afirmação, 29,3% não emitem opinião e 8,4% discordam. Apesar desta divergência de respostas, podemos inferir, com base na maioridade de concordância, que uma avaliação por mérito irá certamente conduzir a percursos profissionais distintos.

Gráfico 60: Uma avaliação por mérito gera percursos profissionais diferentes

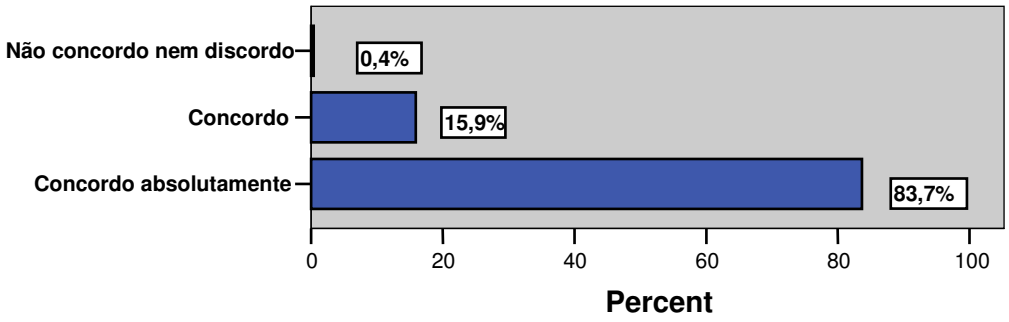


<u>Subcategoria realização pessoal e profissional:</u>

Nesta subcategoria inserimos o item 13 – É gratificante acompanharmos o desenvolvimento das crianças – e, pela análise do gráfico 61, aferimos 99,6%

de concordância com a afirmação. Este valor traduz a aprazibilidade que os educadores sentem no exercício da actividade, além de representar um factor motivador da prática docente.

Gráfico 61: É gratificante acompanharmos o desenvolvimento das crianças



Subcategoria formação inicial:

Nesta subcategoria incluímos os itens 14, 45 e 73.

Pelo estudo dos gráficos 62, 63 e tabelas (anexo VIII), verificamos, relativamente ao item 14 – Na formação inicial tive preparação suficiente para exercer a profissão de educador/a – e ao item 45 – Na minha formação inicial a parte teórica estava equilibrada com a prática pedagógica – que, apesar de visionarmos um elevado valor do desvio padrão (1,01 e 1,06), sinónimo de uma dispersão de opiniões pelos vários níveis da escala de Likert, também observamos uma concordância positiva em ambos (68,6% e 58,6% respectivamente). Perante esta concordância, podemos inferir que as escolas de formação inicial tinham uma componente teórica equilibrada com a prática pedagógica, além de terem preparado, convenientemente, as alunas para o exercício da actividade docente. Estes factores são motivos de satisfação profissional.

Gráfico 62: Na formação inicial tive preparação suficiente para exercer a profissão de educador/a

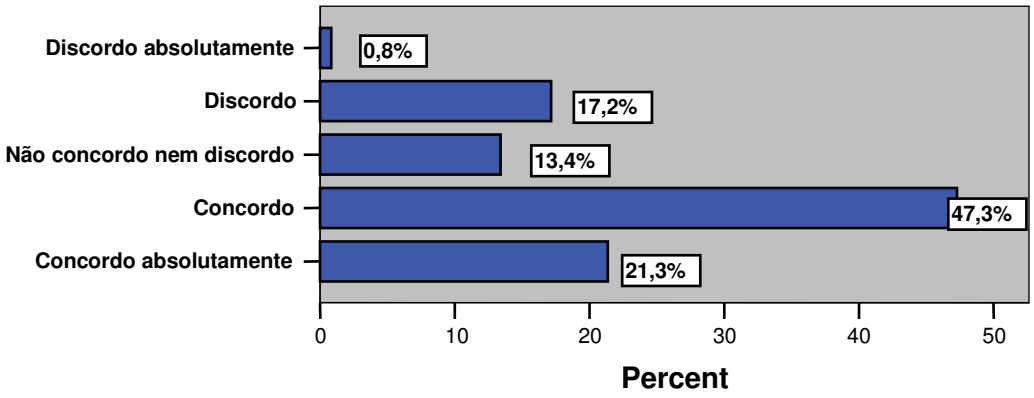
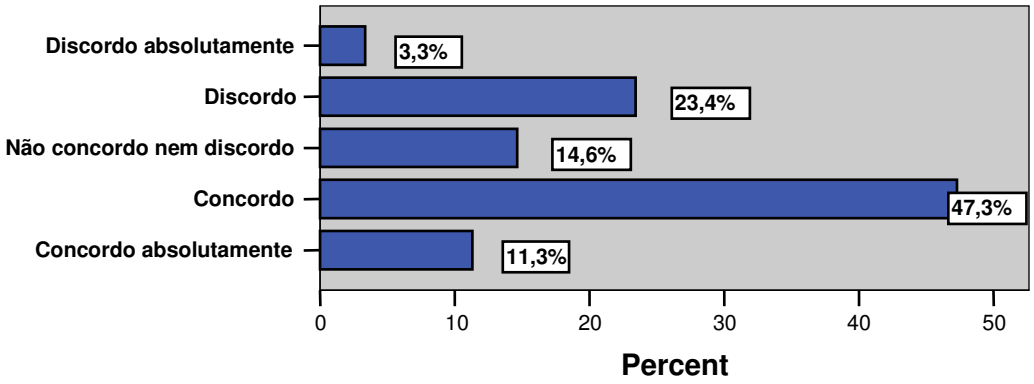
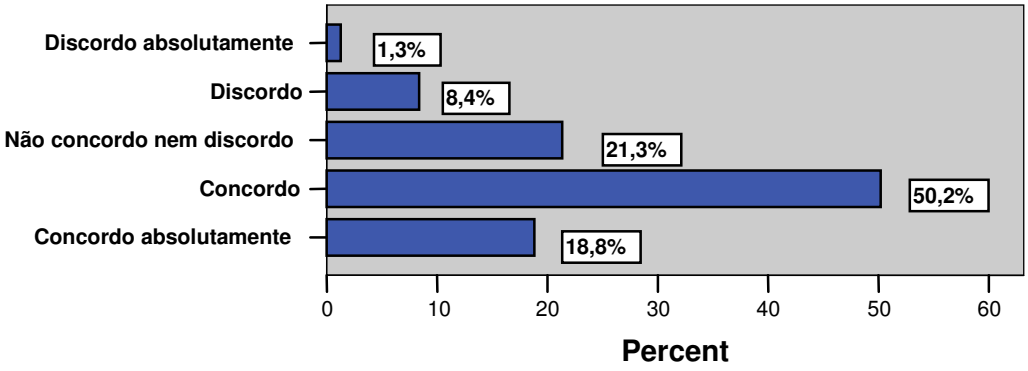


Gráfico 63: Na minha formação inicial a parte teórica estava equilibrada com a prática pedagógica



No item 73 – As escolas de formação de educadores/as deveriam seleccionar também os/as candidatos/as com base no seu perfil para a profissão – 69,0% dos educadores concordam, 21,3% não tem opinião e uma parte pouco significativa (9,7%) discorda desta afirmação. Decorrente destes resultados, podemos inferir que os educadores consideram indispensável uma selecção de candidatos baseada no perfil dos indivíduos.

Gráfico 64: As escolas de formação de educadores/as deveriam seleccionar também os/as candidatos/as com base no seu perfil para a profissão

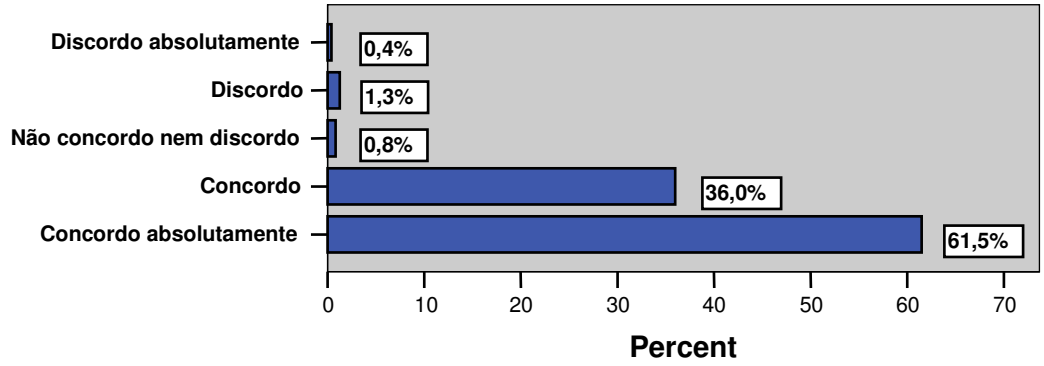


Subcategoria desenvolvimento pessoal:

Esta subcategoria compreende os itens 15 e 46.

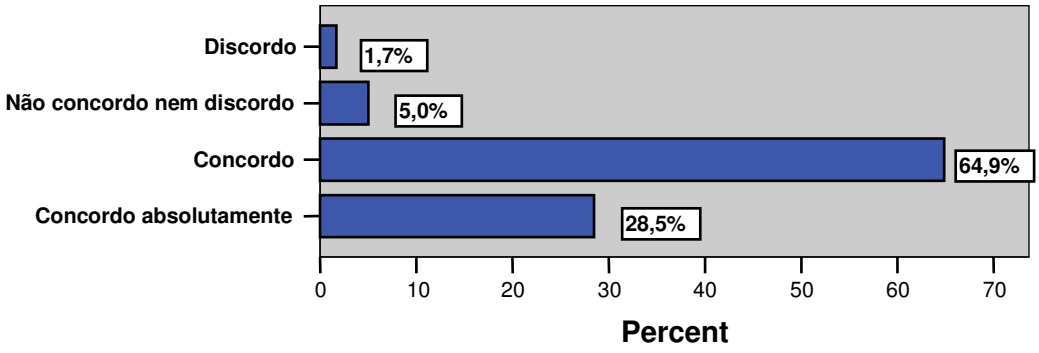
Quanto ao item 15 – Senti um crescimento pessoal e profissional durante a minha actividade como educador/a – representado pelo gráfico 65 e tabela (anexo VIII), verificamos que 97,5% (233) dos educadores concordam com a afirmação. Esta sensação de desenvolvimento pessoal e profissional é estimuladora de satisfação, além de permitir uma maior firmeza nas práticas pedagógicas.

Gráfico 65: Senti um crescimento pessoal e profissional durante a minha actividade como educador/a



Através do item 46 – A realização de formação complementar possibilita um enriquecimento pessoal e profissional – temos a confirmação por parte de 93,4% (223) dos educadores de que a realização de formação complementar contribui para a melhoria da qualidade das práticas educativas.

Gráfico 66: A realização de formação complementar possibilita um enriquecimento pessoal e profissional

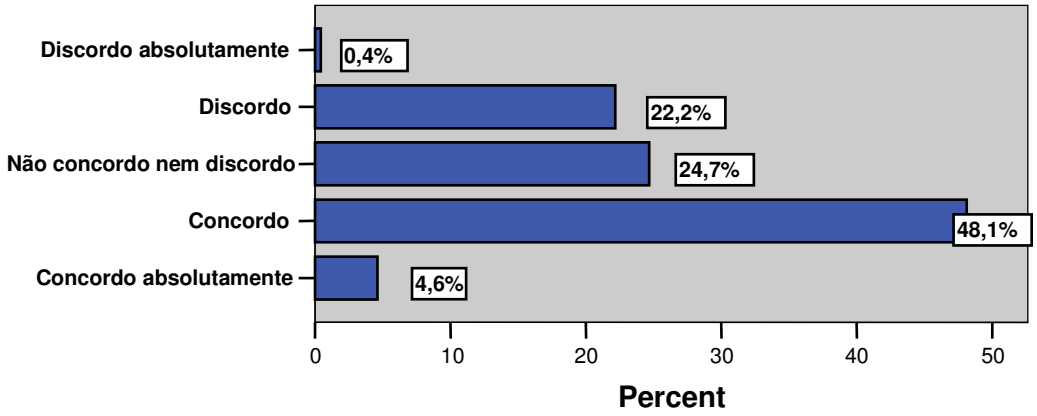


Subcategoria formação contínua:

Estão integrados nesta subcategoria os itens 16, 47 e 74.

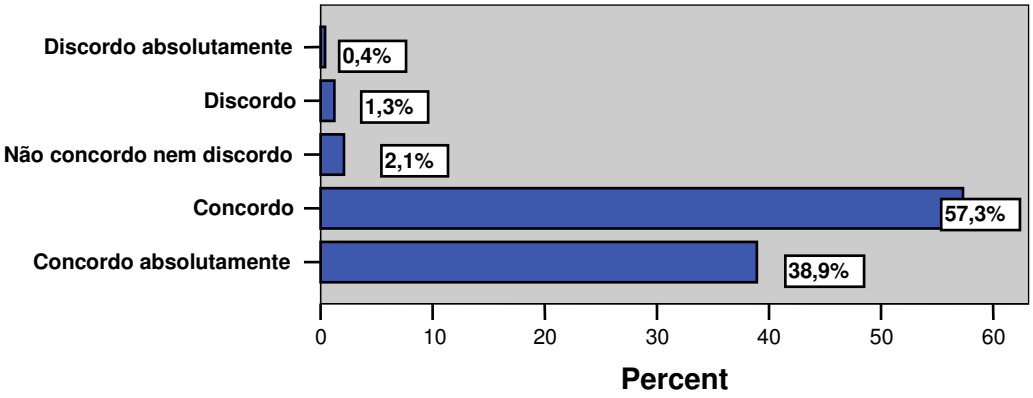
A análise ao item 16 – A variedade das acções de formação é adequada às nossas necessidades pessoais – através do gráfico 67 e tabela (anexo VIII), revela-nos uma concordância positiva (52,7%) com a afirmação. Contudo pelo valor do desvio padrão (0,88), verificamos uma divergência de opiniões que nos dificulta um juízo de valores exacto.

Gráfico 67: A variedade das acções de formação é adequada às nossas necessidades pessoais



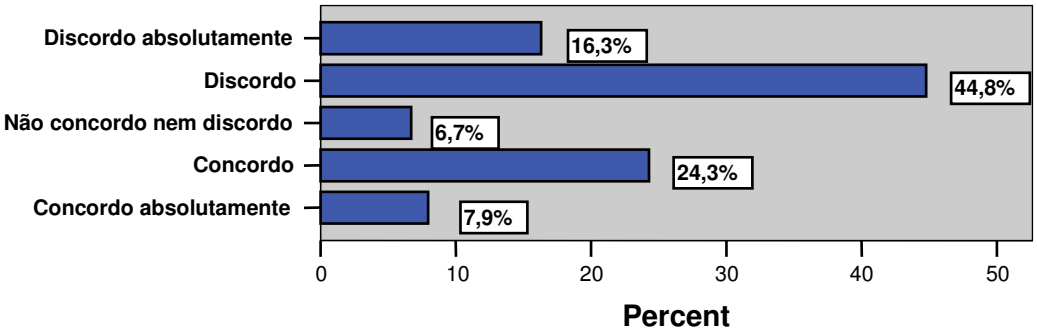
Se atendermos ao item 47 – Procurei acções de formação de acordo com interesses pessoais para adquirir novos conhecimentos – verificamos que 96,2% (230) dos educadores procurou realizar formação com um intuito pessoal de enriquecimento a nível científico-pedagógico.

Gráfico 68: Procurei acções de formação de acordo com interesses pessoais para adquirir novos conhecimentos



Todavia, ao examinarmos o gráfico 69, referente ao item 74 – Realizei aleatoriamente formação para obtenção atempada de créditos – constatamos que 32,2% (77) dos educadores não teve em consideração as temáticas das acções para conseguir adquirir os créditos dentro do prazo, comparativamente com 61,1% (146) dos educadores que demonstraram essa ponderação.

Gráfico 69: Realizei aleatoriamente formação para obtenção atempada de créditos



4.2.4.2. Factores extrínsecos

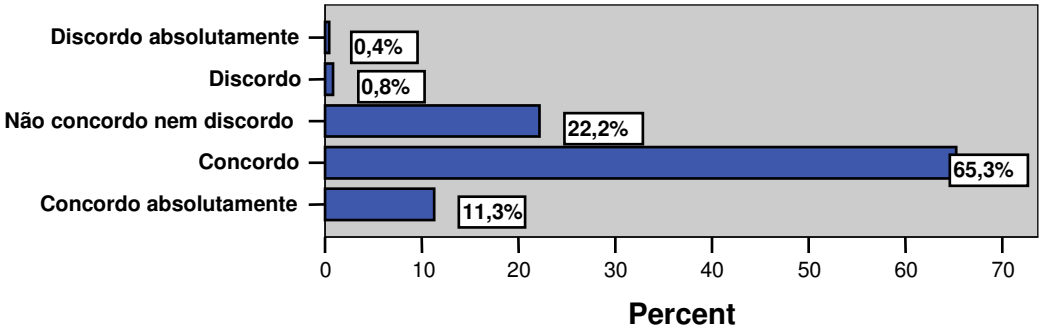
<u>Subcategoria relações com os pares:</u>

Esta subcategoria engloba os itens 17, 48, 75, 91 e 102.

Ao observarmos o item 17 – Há um bom relacionamento com os pares – verificamos que 76,6% dos educadores estão de acordo com a afirmação e 22,2% não emitem opinião. Porém, um valor elevado de concordância

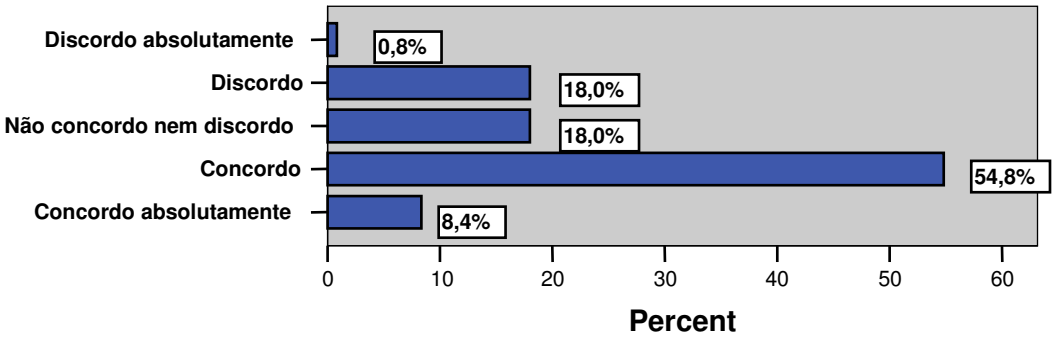
determina a existência de boas relações entre pares. Assim sendo, este factor conflui favoravelmente para a satisfação no trabalho.

Gráfico 70: Há um bom relacionamento com os pares



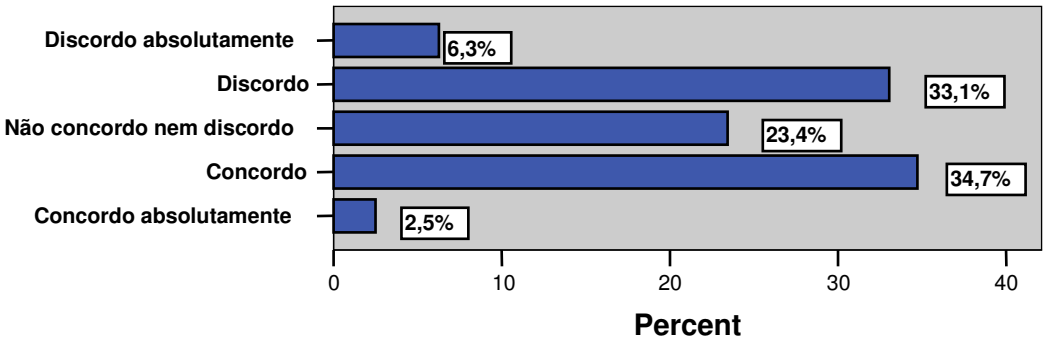
A análise do gráfico 71 e tabela (anexo VIII), relativo ao item 48 – Os momentos de encontro com colegas resumem-se aos das reuniões – indicam-nos que 63,2% dos educadores concordam com a afirmação, 18,8% discordam e 18,0% não têm opinião. Contudo, apesar desta divergência de opiniões visível pelo valor elevado do desvio padrão (0,91), podemos inferir, baseados num predomínio de respostas concordantes, que um convívio restrito às reuniões de docentes concorre para uma insatisfação profissional

Gráfico 71: Os momentos de encontro com colegas resumem-se aos das reuniões



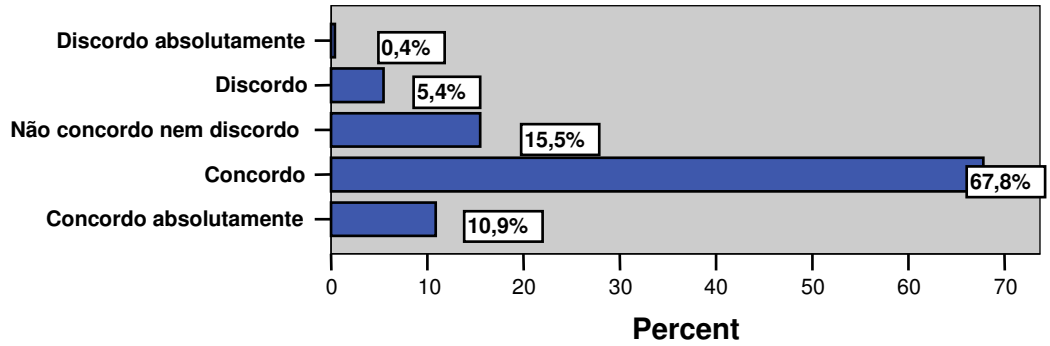
Os educadores, quando questionados sobre o item 75 – Estamos mentalizados/as que é uma rotina conhecer novos/as colegas – revelaram, pelo elevado valor do desvio padrão (1,01), respostas muito divergentes. Esta discrepância impossibilitou a emissão de juízos de valor quanto a esta afirmação.

Gráfico 72: Estamos mentalizados/as que é uma rotina conhecer novos/as colegas



Uma observação do gráfico 73, relativo ao item 91 – Desenvolvo relações mais consistentes com os/as colegas de equipa quando há proximidade entre os jardins-de-infância – revela-nos 78,7% de concordância e 15,5% de educadores sem opinião. Perante esta realidade, podemos referir que a consistência das relações entre educadores está associada à proximidade entre estabelecimentos.

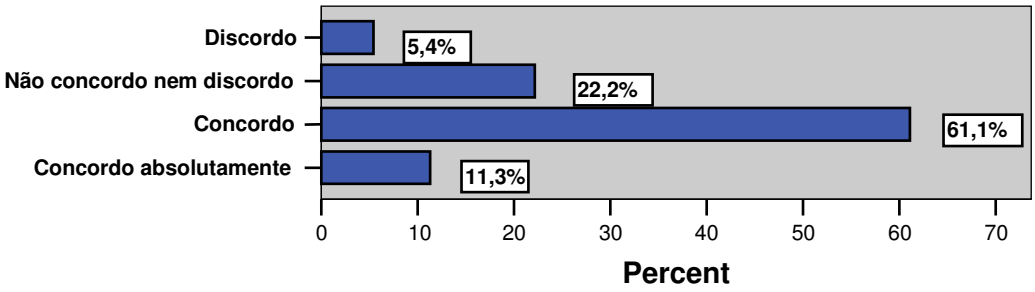
Gráfico 73: Desenvolvo relações mais consistentes com os/as colegas de equipa quando há proximidade entre os jardins-de-infância



Pela análise do gráfico 74, referente ao item 102 – Estabeleço relações mais fortes com colegas quando estou em jardins-de-infância com mais do que um lugar de educador/a – verificamos que 72,4% (173) dos educadores concordam. No entanto, deparamo-nos com um valor identicamente significativo (22,2%) de docentes que não emite opinião, como na questão anterior. Este resultado pode ser reflexo de alguns colegas nunca terem estado em estabelecimentos com mais do que um lugar de educador. Todavia,

podemos inferir que a existência de estabelecimentos de ensino com mais do que uma sala são conducentes a uma proximidade entre pares e que o desenvolvimento de relações entre colegas representa um factor de satisfação profissional.

Gráfico 74: Estabeleço relações mais fortes com colegas quando estou em jardins-de-infância com mais do que um lugar de educador/a



Subcategoria relações com as crianças:

Estão integrados nesta subcategoria os itens 18 e 49.

Relativamente ao item 18 – Estabelecem-se laços de afectividade fortes com as crianças – podemos observar através do gráfico 75, uma concordância de 100% com a afirmação. Quanto ao item 49 – A permanência do/a educador/a durante os três anos de passagem da criança pelo jardim-de-infância contribui para a sua segurança emocional – verificamos pelo gráfico 76, um elevado grau (83,7%) de concordância, apresentando-se 13,4% dos educadores sem opinião. O desenvolvimento de relações afectuosas e consistentes com as crianças e a continuidade dessas ligações para uma seguridade emocional da criança, representam, do nosso ponto de vista, motivos de satisfação profissional.

Gráfico 75: Estabelecem-se laços de afectividade fortes com as crianças

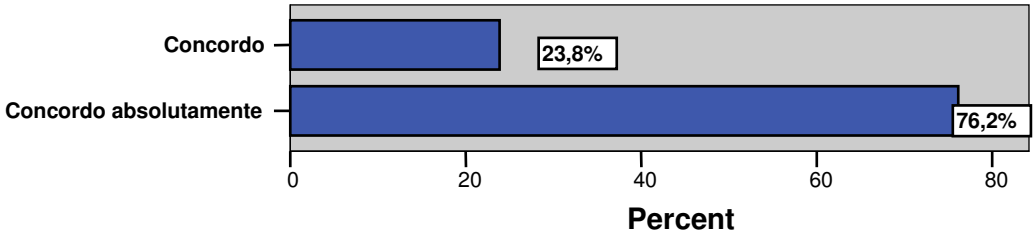
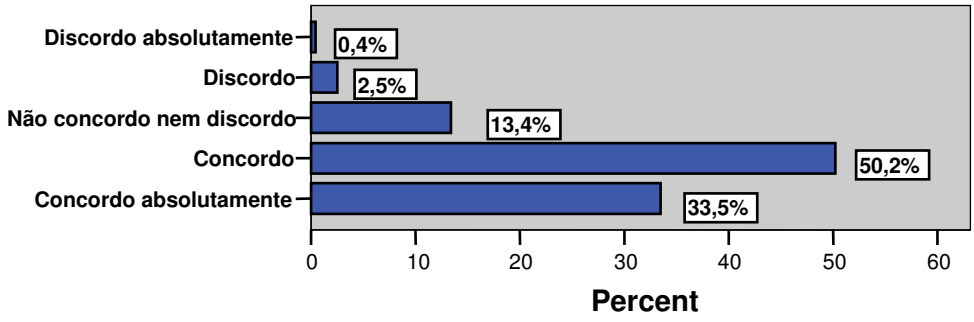


Gráfico 76: A permanência do/a educador/a durante os três anos de passagem da criança pelo jardim-de-infância contribui para a sua segurança emocional

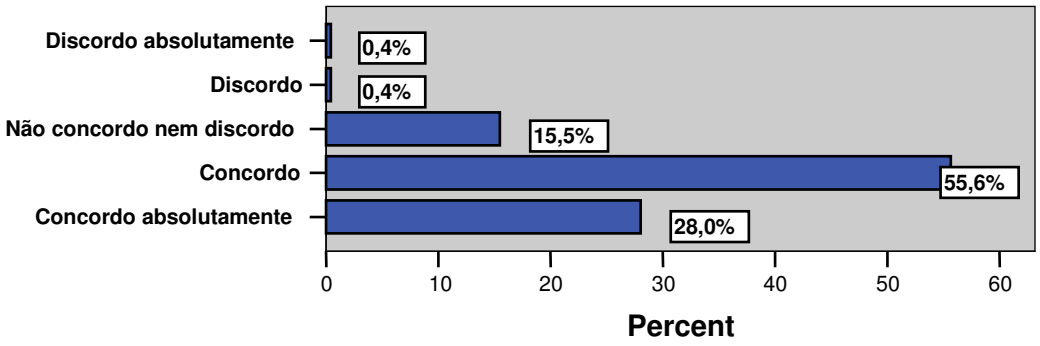


<u>Subcategoria relações com o Conselho Executivo:</u>

Inscrevemos nesta subcategoria os itens 19 e 50.

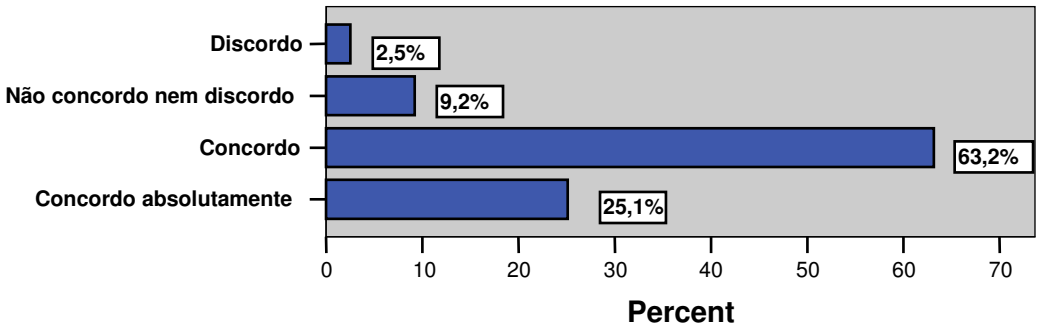
No item 19 – Há relações de cordialidade e de amizade com os órgãos do meu Conselho Executivo – obtivemos uma concordância de 83,6%, apesar de 15,5% dos educadores não terem uma opinião formada. Esta convergência de respostas torna-se visível pelo valor do desvio padrão (0,69) e concorre para uma satisfação de ordem profissional.

Gráfico 77: Há relações de cordialidade e de amizade com os órgãos do meu Conselho Executivo



Uma análise do item 50 – O tipo de relações que se estabelece com os órgãos do conselho executivo depende da filosofia de abertura do agrupamento – através do gráfico 78, indica-nos um elevado valor (88,3%) de concordância com a afirmação, permitindo inferir que o desenvolvimento ou não de relações com os órgãos de gestão está relacionado com posturas mais ou menos democráticas.

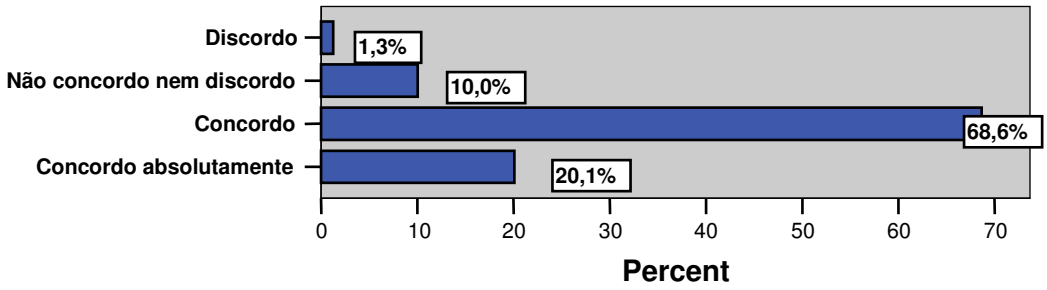
Gráfico 78: O tipo de relações que se estabelece com os órgãos do conselho executivo depende da filosofia de abertura do agrupamento



Subcategoria relações com a comunidade educativa:

Nesta subcategoria englobamos unicamente o item 20. Pela análise do gráfico 79, podemos aferir baseados em 88,7% de respostas concordantes, a existência de relações cooperantes com a comunidade educativa. Este desenvolvimento contribui largamente para a satisfação profissional.

Gráfico 79: Há uma relação de cooperação com a comunidade educativa

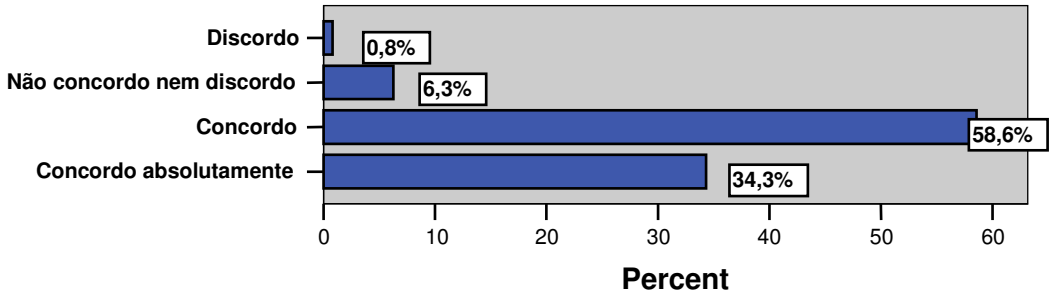


Subcategoria relações com os pais:

Alistamos nesta subcategoria os itens 21, 51, 76 e 92.

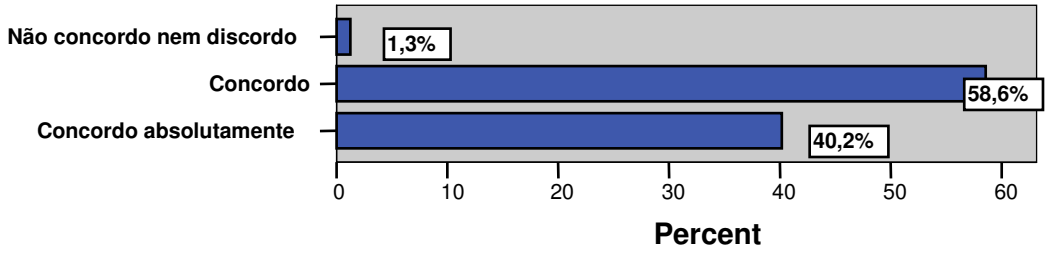
Os dados apresentados pelo gráfico 80, relativo ao item 21 – Tenho sempre boas relações com os pais das crianças – revelam um grau muito elevado (92,9%) de concordância com a questão. Este resultado indicia boas práticas de relacionamento, além de contribuir para uma satisfação de ordem pessoal e profissional.

Gráfico 80: Tenho sempre boas relações com os pais das crianças



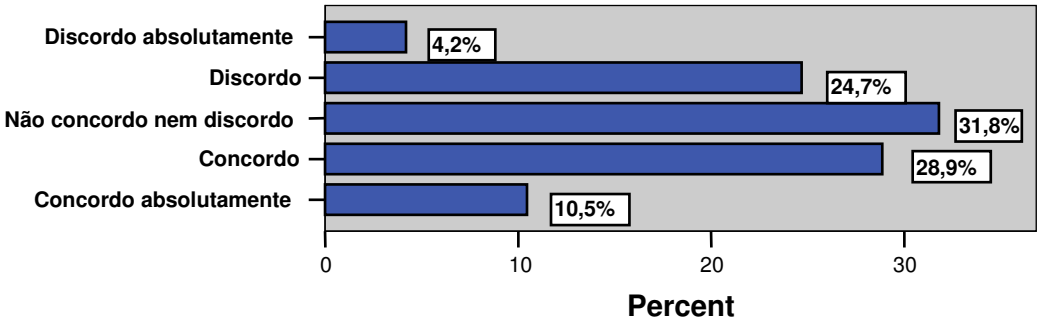
Através da análise do item 51 – Fomento uma relação aberta e dialogante com os pais – exposto no gráfico 81, verificamos por 98,8% (236) dos educadores que essas boas práticas de relacionamento advêm de ligações dialogantes e abertas com os pais.

Gráfico 81: Fomento uma relação aberta e dialogante com os pais



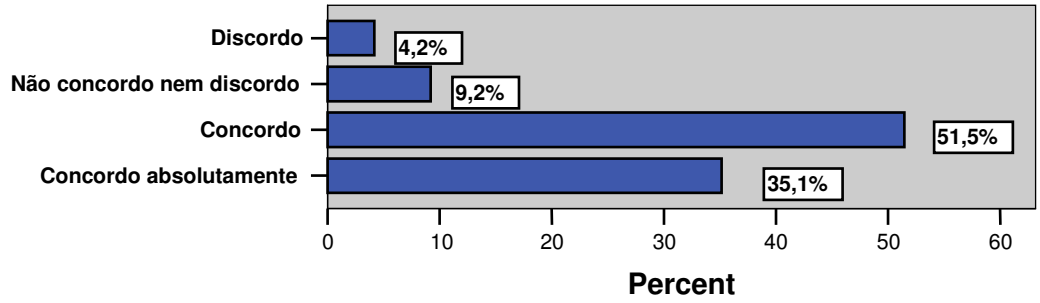
Contudo, no item 76 – Criam-se laços de amizade e de proximidade mais fortes com os pais de meios rurais do que com os pais de meios urbanos – deparamo-nos com uma dispersão de opiniões, perceptível pelo elevado valor (1,04) do desvio padrão, que nos impossibilitou fazer um juízo de valores quanto a esta afirmação.

Gráfico 82: Criam-se laços de amizade e de proximidade mais fortes com os pais de meios rurais do que com os pais de meios urbanos



O item 92 – Os/As educadores/as são o grupo profissional que tem mais proximidade com os pais/encarregados de educação – traduziu valores elevados (86,6%) de concordância com a afirmação. Este resultado permite-nos inferir que o ensino pré-escolar tem uma ligação muito forte com as famílias das crianças.

Gráfico 83: Os/As educadores/as são o grupo profissional que tem mais proximidade com os pais/encarregados de educação



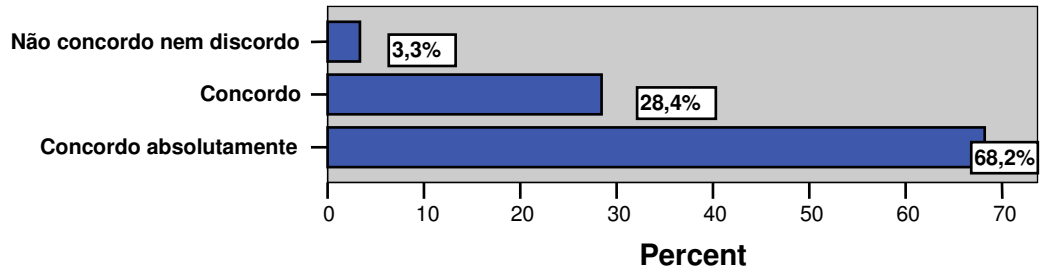
<u>Subcategoria relações pessoais e familiares do educador:</u>

Estão implicados os itens 22 e 52.

Da observação do gráfico 84 e tabela (anexo VIII), respeitante ao item 22 – A vida pessoal e familiar dos/as educadores/as torna-se complicada com as constantes mudanças de lugar – retiramos 96,6% (231) de educadores concordantes com a afirmação. Este resultado enuncia claramente que as relações pessoais e familiares do educador sofrem com a instabilidade docente e, como encontramos anteriormente valores elevados de mobilidade, podemos

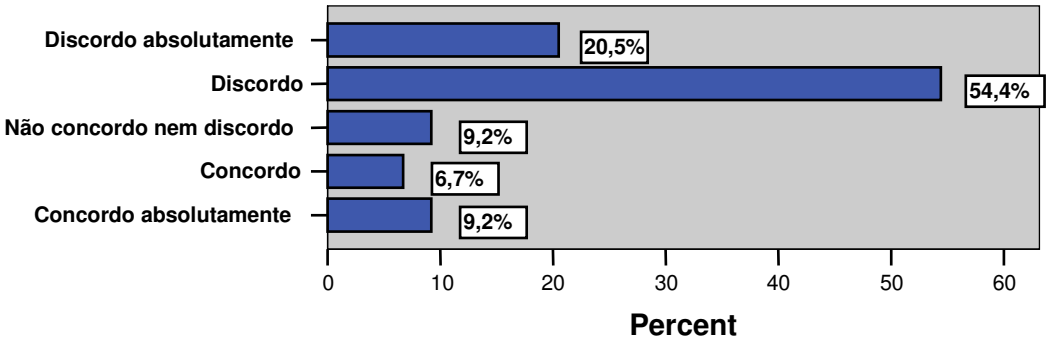
inferir que uma maioria de educadores tem vidas pessoais e familiares difíceis. Baseados nestes casos, também podemos mencionar que o factor mobilidade é altamente conivente com uma desmotivação pessoal e profissional

Gráfico 84: A vida pessoal e familiar dos/as educadores/as torna-se complicada com as constantes mudanças de lugar



Na continuidade da questão anterior, temos o item 52 – A instabilidade contínua só afecta os/as educadores/as que têm compromissos familiares – que apesar de reflectir uma divergência nas opiniões, através de um valor significativo de desvio padrão (1,15), revela-nos 74,9% de respostas discordantes com a afirmação. Esta informação indica-nos que a instabilidade não é um problema exclusivo dos docentes que têm ligações familiares.

Gráfico 85: A instabilidade contínua só afecta os/as educadores/as que têm compromissos familiares

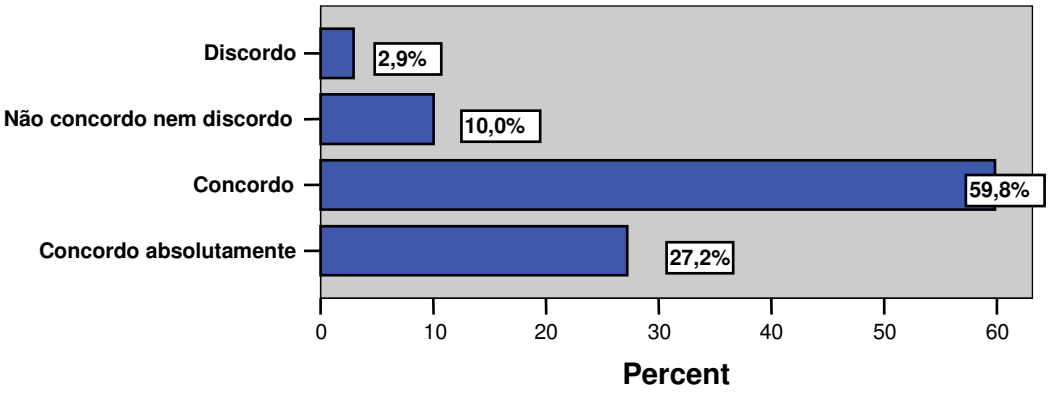


<u>Subcategoria função do gestor:</u>

Nesta subcategoria englobamos o item 7 – Os órgãos de gestão do meu agrupamento têm competências para liderar – e pela sua análise, através do gráfico 86 e tabela (anexo VIII), verificamos que o valor da média e da moda são idênticos e que o desvio padrão é relativamente baixo (0,69). Ou seja, há

uma confluência de opiniões com tradução nos 87,0% (208) de educadores que concordam com esta afirmação e em 10,0% que não emitem opinião.

Gráfico 86: Os órgãos de gestão do meu agrupamento têm competências para liderar

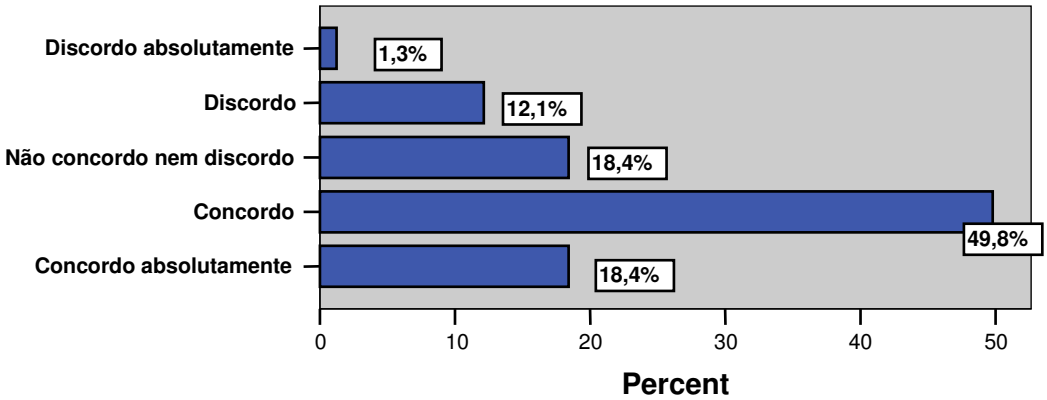


Subcategoria estilo do gestor:

Dentro desta subcategoria consideramos os itens 5, 39 e 68.

Através do gráfico 87 e tabela (anexo VIII), referente ao item 5 – Os órgãos de gestão do meu agrupamento revelam imparcialidade na tomada de decisões – visualizamos um grau de concordância significante (68,2%) com a afirmação. Contudo, deparamo-nos com um elevado valor de desvio padrão (0,94), o que indicia uma divergência nas restantes opiniões.

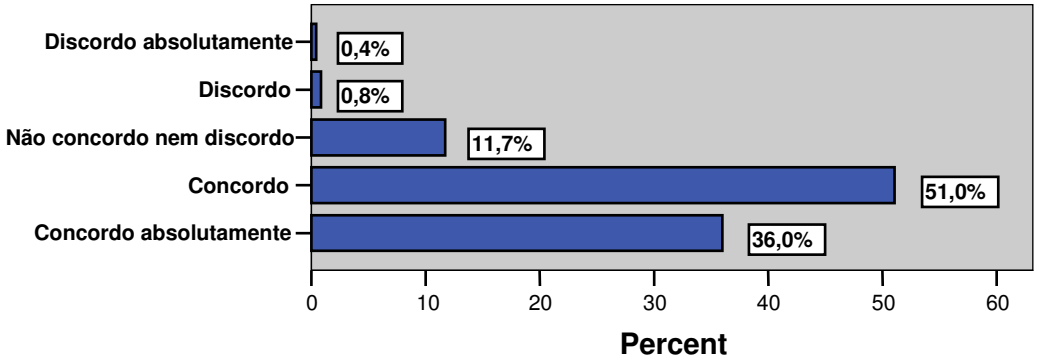
Gráfico 87: Os órgãos de gestão do meu agrupamento revelam imparcialidade na tomada de decisões



No item 39 – Os órgãos de gestão do meu agrupamento são pessoas acessíveis e abertas ao diálogo – pela observação do gráfico 88 e tabela (anexo VIII), que apresenta um desvio padrão de 0,71, inferimos uma

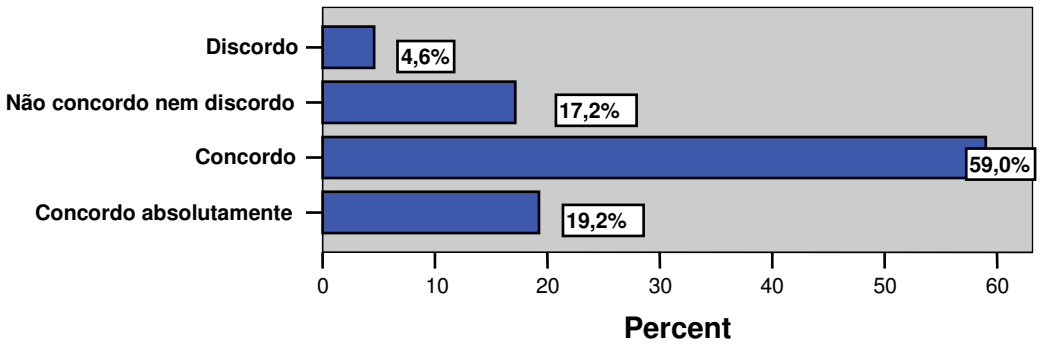
convergência de opiniões bastante positiva. Isso é possível ver pelos 87,0% (187) de educadores que concordam com esta afirmação.

Gráfico 88: Os órgãos de gestão do meu agrupamento são pessoas acessíveis e abertas ao diálogo



Quanto ao item 68 – Os órgãos de gestão do meu agrupamento têm posturas democráticas – registamos um grau de concordância também significativo (78,2%) com esta afirmação, embora 17,2% dos educadores não tenha manifestado opinião. A obtenção deste resultado e dos anteriores relativo ao perfil do gestor contribuem de forma expressiva para uma satisfação profissional.

Gráfico 89: Os órgãos de gestão do meu agrupamento têm posturas democráticas



<u>Subcategoria salário:</u>

Estão incluídos os itens 23, 53 e 77.

Ao observarmos os gráficos 90 e 91 e tabelas (anexo VIII), referentes ao item 23 – Tenho um salário compensador monetariamente – e ao item 53 – Tenho uma remuneração salarial adequada às funções que desempenho –

deparamo-nos com valores elevados dos desvios padrão, nomeadamente, 0,96 e 0,98 que reflectem grandes contrates de opinião, o que nos dificultou uma apreciação destas afirmações.

Gráfico 90: Tenho um salário compensador monetariamente

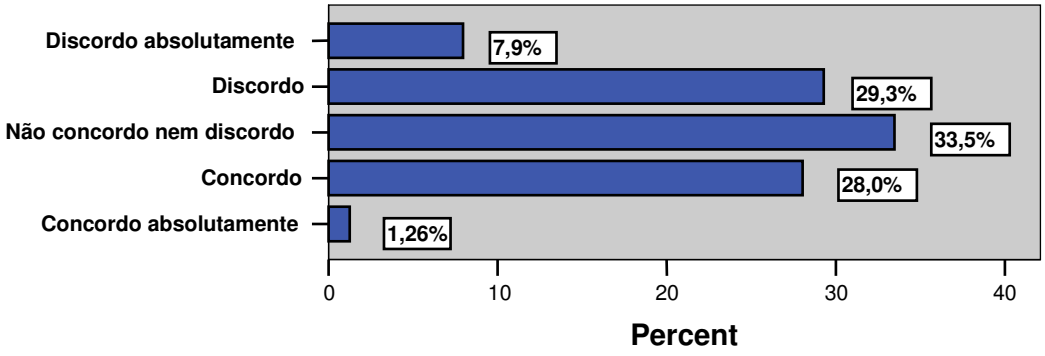
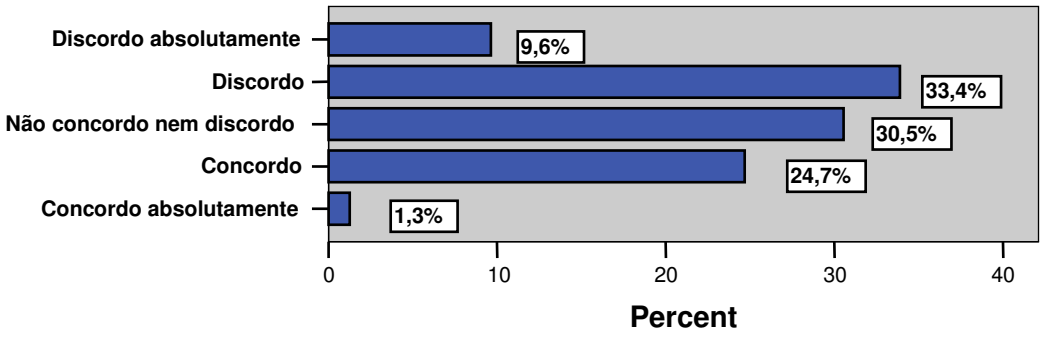
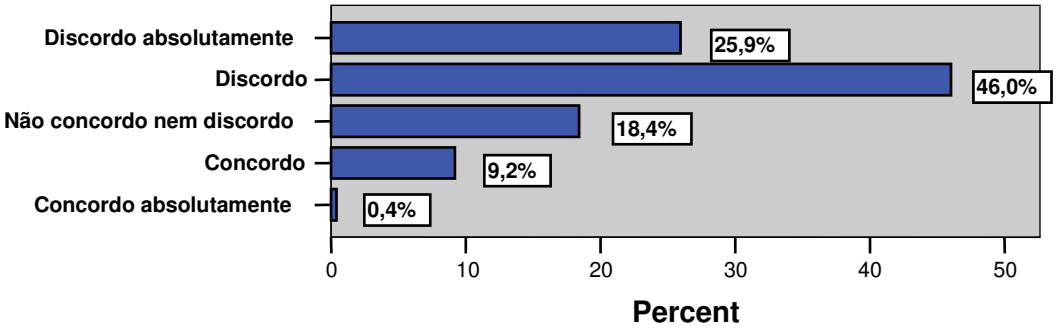


Gráfico 91: Tenho uma remuneração salarial adequada às funções que desempenho



Os educadores também revelaram pelas respostas ao item 77 – O vencimento é suficiente tendo em consideração as despesas diárias das deslocações para os estabelecimentos de ensino – uma dispersão de opiniões, como se pode confirmar pelo elevado valor do desvio padrão (0,91). Contudo, pelo valor distinto (71,9%) de educadoras que discordam, podemos afirmar que o vencimento não é compatível com as despesas das viagens que os docentes realizam diariamente. O valor significante (18,4%) de educadores que não emitem opinião certamente pode advir de colocações próximas dos estabelecimentos de ensino. Face a estes resultados podemos mencionar que o factor salário predispõe à insatisfação profissional.

Gráfico 92: O vencimento é suficiente tendo em consideração as despesas diárias das deslocações para os estabelecimentos de ensino

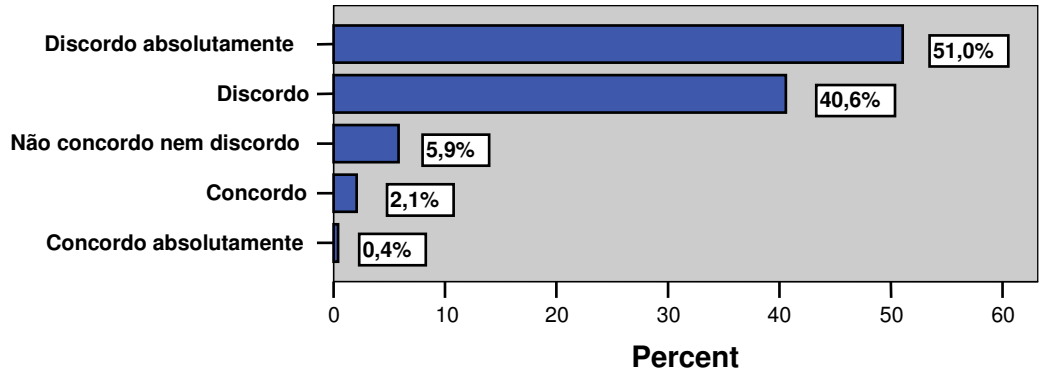


Subcategoria horário:

Nesta subcategoria estão subscritos os itens 24, 54 e 78.

Os dados apresentados pela análise ao item 24 – Devo fazer o alargamento de horário com crianças em vez de estar a supervisionar – revelam-nos que 91,6% (219) dos educadores discordam desta afirmação. Este resultado alerta para uma clara distinção de funções docentes dentro da componente de apoio à família. O exercício de outras funções que não as de supervisão durante esta componente representa motivo de insatisfação profissional.

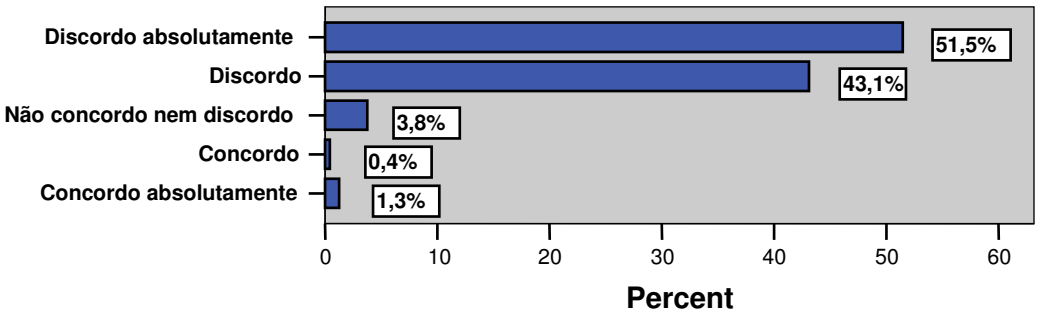
Gráfico 93: Devo fazer o alargamento de horário com crianças em vez de estar a supervisionar



Quanto ao item 54 – Devo fazer a componente não lectiva com crianças em vez de estar com planificações – verificamos uma confluência de respostas, que apontam para 94,6% (226) de discordância. Este valor indica-nos,

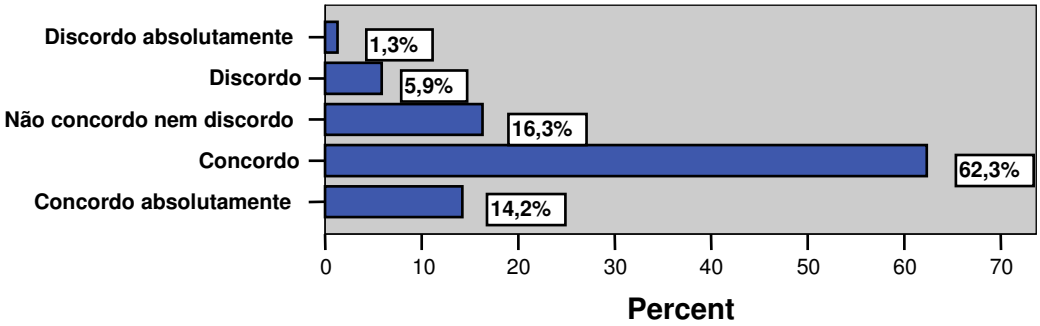
distintamente, que a componente não lectiva deve ser ocupada com actividades que não envolvam crianças, nomeadamente com o planeamento de actividades, com a elaboração de projectos e em reuniões.

Gráfico 94: Devo fazer a componente não lectiva com crianças em vez de estar com planificações



Pela análise do gráfico 95 e tabela (anexo VIII), que diz respeito ao item 78 – Emprego mais horas com o trabalho escolar do que as da componente não lectiva – observamos que 76,5% (183) dos educadores dispendem mais horas com trabalho escolar do que as estipuladas por lei, e que 16,3% não têm opinião sobre a afirmação. Contudo, o elevado valor de concordância permite-nos inferir que os docentes gastam muitas horas em serviços não lectivos.

Gráfico 95: Emprego mais horas com o trabalho escolar do que as da componente não lectiva



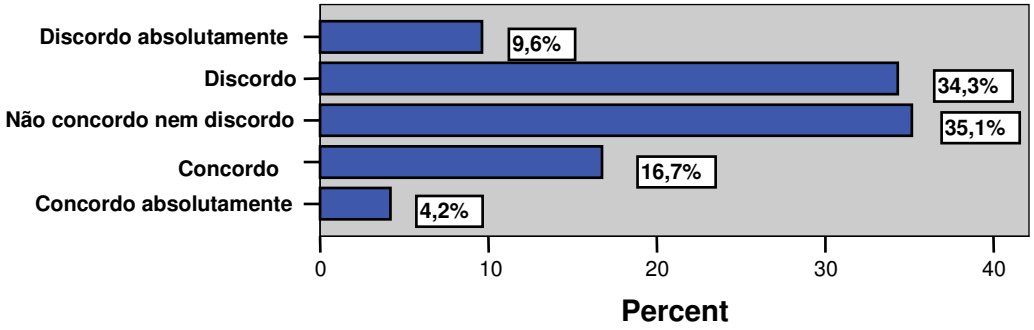
<u>Subcategoria estatuto social:</u>

Estão integrados os itens 25, 55, 79 e 93.

A análise do item 25 – Ser educador/a é socialmente prestigiante – através do gráfico 96 e tabela (anexo VIII), revela-nos pelo alto valor (0,99) do desvio padrão, uma dispersão de opiniões. Assim, encontramos 43,9% de educadores que discordam, 35,1% sem opinião e 20,9% que concordam. Esta

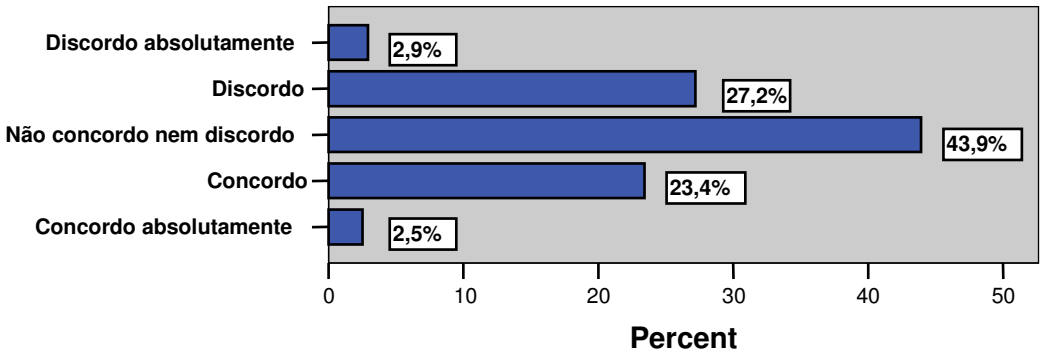
divergência impossibilita uma apreciação correcta, apesar de apontar para um desprestígio social.

Gráfico 96: Ser educador/a é socialmente prestigiante



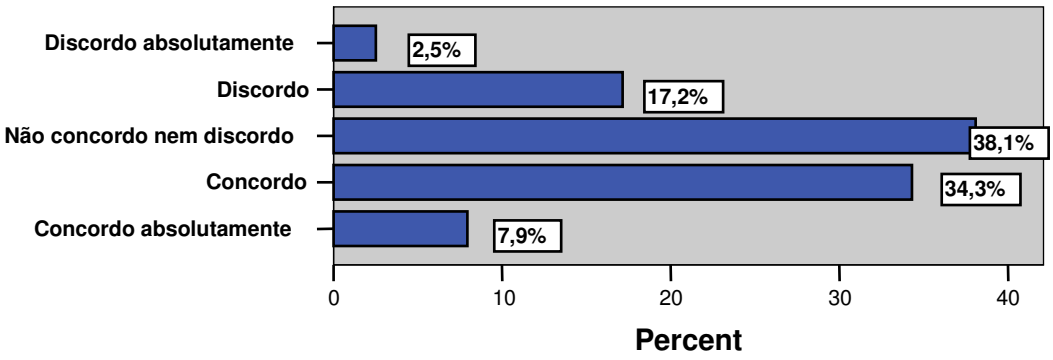
Relativamente ao item 55 – Os pais vêem os/as educadores/as de infância como agentes educativos indispensáveis – temos uma manifesta maioria (43,9%) de educadores que não tem opinião, subdividindo-se os restantes valores pela concordância e discordância. Perante este facto vimo--nos impossibilitados de fazer uma apreciação desta afirmação.

Gráfico 97: Os pais vêem os/as educadores/as de infância como agentes educativos indispensáveis



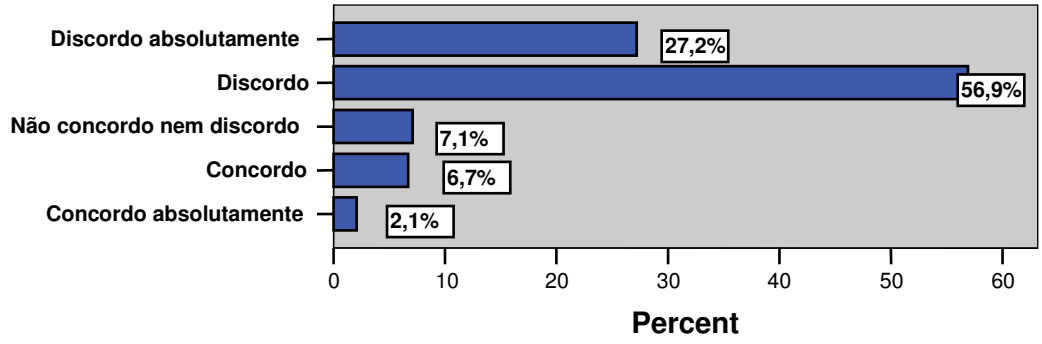
Também no item 79 – Os pais consideram os/as educadores/as guardadores/as de crianças – pela observação do gráfico 98, deparamo-nos com uma divergência de respostas. Temos, 42,2% de educadores que concordam, 38,1% sem opinião e 19,7% que discordam com a afirmação. O valor significativo de docentes que não emite opinião impede uma análise exacta desta afirmação.

Gráfico 98: Os pais consideram os/as educadores/as guardadores/as de crianças



Se nos direccionarmos para o item 93 – O governo contempla os/as educadores/as com direitos e regalias iguais às dos/as docentes de outros níveis de ensino – temos, apesar das opiniões se estenderem por todos os níveis da escala, uma expressiva resposta de carácter discordante (84,1%), que nos permite inferir uma diferenciação de direitos e regalias entre os educadores e os restantes grupos profissionais. Este factor, é consideravelmente, razão de insatisfação e desmotivação profissional.

Gráfico 99: O governo contempla os/as educadores/as com direitos e regalias iguais às dos/as docentes de outros níveis de ensino



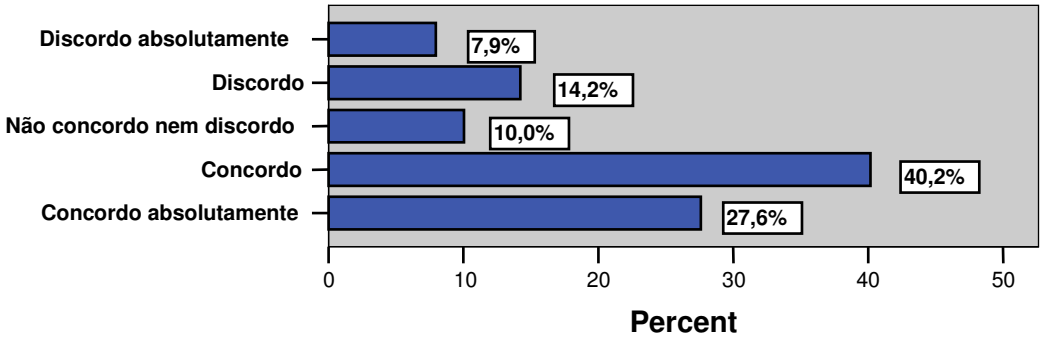
<u>Subcategoria sistema de concursos e colocações:</u>

Nesta subcategoria estão inclusos os itens 26, 56, 80, 94 e 103.

Relativamente ao item 26 – Estou colocado/a num dos jardins-de-infância da minha preferência – verificamos, pelo elevadíssimo valor do desvio padrão (1,24), que os educadores se dispersam pelos vários níveis de resposta da escala de Likert. Todavia, também nos deparamos com um valor algo

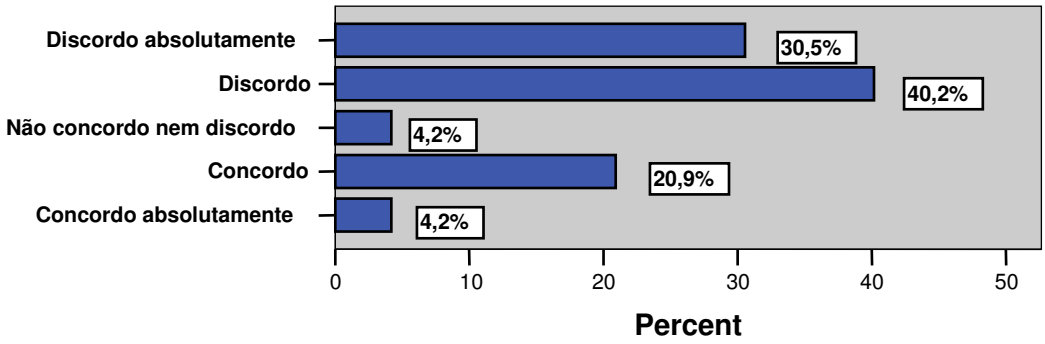
significativo (67,8%) de docentes que concorda com a afirmação. Perante este caso, achamos possível inferir que a maioridade dos educadores foi colocado num estabelecimento de ensino da sua preferência. No entanto, pelos outros valores, o factor colocação parece concorrer significativamente para uma expressão de insatisfação profissional.

Gráfico 100: Estou colocado/a num dos jardins-de-infância da minha preferência



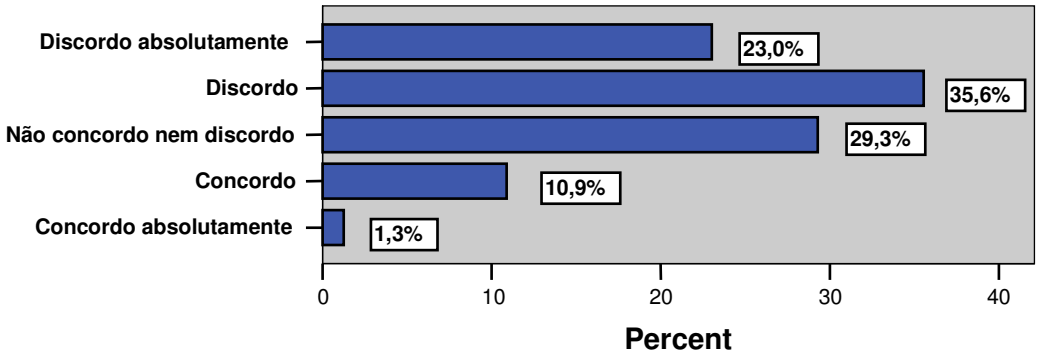
Os dados apresentados pelo gráfico 101 e tabela (anexo VIII), referentes ao item 56 – Obtive sempre colocação num jardim-de-infância próximo de casa – indicam-nos também um valor significativo (1,22) do desvio padrão. Porém, centralizam-se, maioritariamente, em dois pólos: 70,7% dos educadores são discordantes e 25,1% são concordantes. Desta representação, inferimos que a larga maioria dos docentes é colocada constantemente longe da sua residência. Por este motivo, somos obrigados a deduzir que este factor é conducente a formas de insatisfação pessoal e profissional.

Gráfico 101: Obtive sempre colocação num jardim-de--infância próximo de casa



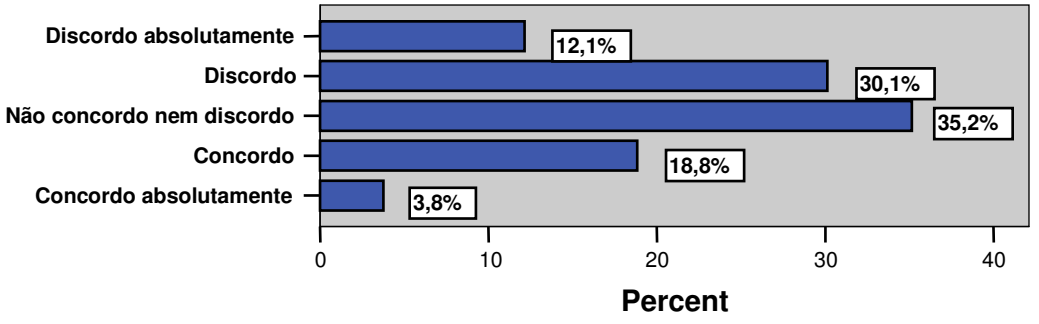
Pela análise do gráfico 102 e tabela (anexo VIII), relativo ao item 80 – Aprovo as novas regras do sistema de concursos e colocações de docentes – verificamos igualmente uma divergência de opiniões, como se observa pelo valor elevado (0,98) do desvio padrão. De entre a totalidade de respondentes, temos 58,6% que discordam, 29,3% sem opinião e 11,9% que concordam. Perante esta diversidade de valores, tivemos dificuldade em emitir um juízo de valor exacto sobre esta afirmação apesar da maioria desaprovar as novas regras de concurso e colocações.

Gráfico 102: Aprovo as novas regras do sistema de concursos e colocações de docentes



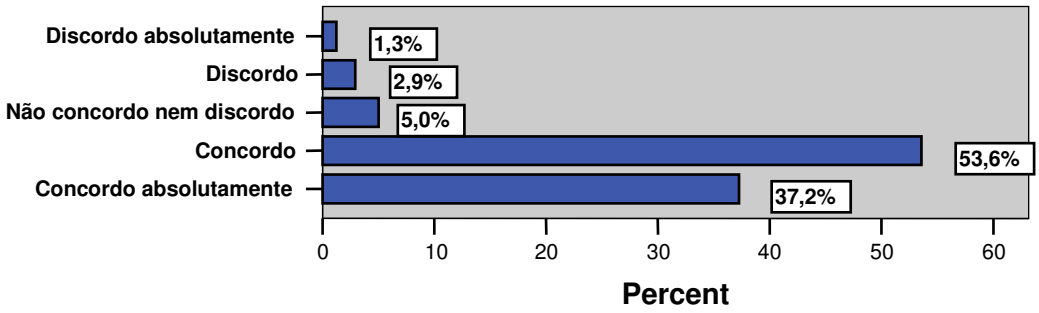
Também nesta questão, que diz respeito ao item 94 – As colocações plurianuais possibilitam estabilidade aos educadores/as e às suas famílias – pela observação do gráfico 103, deparamo-nos com uma situação idêntica às anteriores. Temos 42,2% de educadores que discordam, 35,2% sem opinião e 22,6% que concordam. Estes resultados tornaram inviável uma apreciação exacta desta afirmação.

Gráfico 103: As colocações plurianuais possibilitam estabilidade aos educadores/as e às suas famílias



Quanto ao item 103 – A obrigatoriedade de permanecer num lugar durante três anos onde não se gosta de estar ou que fica muito longe, perturba a predisposição para a actividade docente – verificamos uma supremacia quase absoluta de concordância (90,8%) com esta afirmação. O valor alto desta resposta indica-nos que colocações indesejadas têm reflexos no exercício da actividade docente, ou seja, uma insatisfação a nível profissional influencia as práticas educativas.

Gráfico 104: A obrigatoriedade de permanecer num lugar durante três anos onde não se gosta de estar ou que fica muito longe, perturba a predisposição para a actividade docente

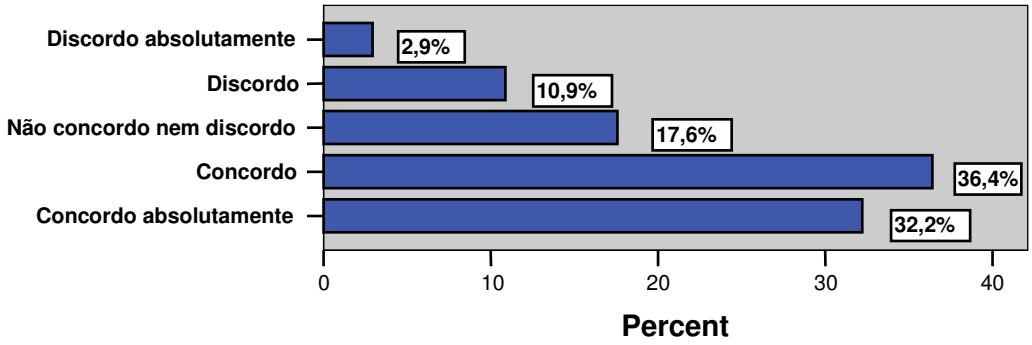


Subcategoria vínculo profissional:

Consideramos os itens 27, 57, 81, 95 e 104.

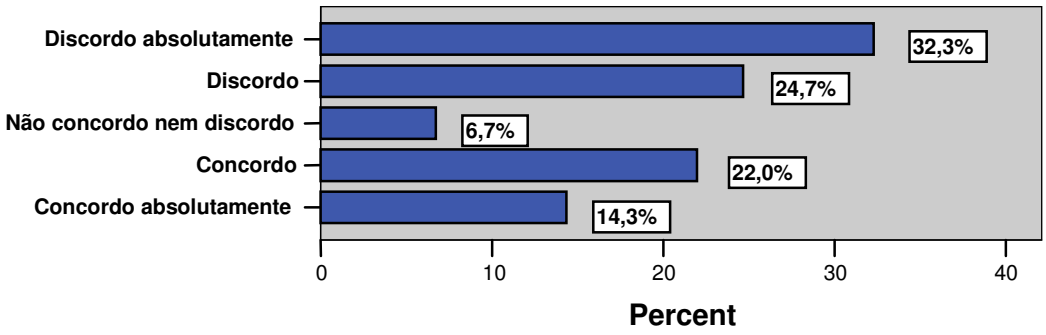
Mais uma vez nos deparamos com uma dispersão de opiniões por todos os níveis da escala de Likert. Neste item 27 – Para se ingressar num Quadro de Zona Pedagógica é necessário ter muitos anos de serviço – verificamos que 68,6% (164) dos educadores concordaram, 17,6% não emitem opinião e 13,8% discordaram. Todavia, pela maioria de concordância podemos concluir que o ingresso num Quadro de Zona só se concretiza se os educadores tiverem muito anos de serviço. Este motivo é susceptível de originar alguma insatisfação nos profissionais que ainda têm um reduzido tempo a nível laboral.

Gráfico 105: Para se ingressar num Quadro de Zona Pedagógica é necessário ter muitos anos de serviço



No item 57 – Optei por trabalhar no ensino particular até entrar para um quadro do ensino oficial – observamos, através do gráfico 106 e tabela (anexo VIII), um valor do desvio padrão muito elevado (1,48), que reflecte novamente uma divergência de respostas pelos diversos níveis. Assim sendo, temos 57% (127) de educadores que discordam, 36,3% (81) que concordam e 6,7% sem opinião. Estes valores indicam-nos que uma maioria de docentes preferiram exercer a sua actividade no ensino oficial mesmo sem nenhum vínculo laboral até conseguirem ingressar num Quadro, embora uma larga percentagem não o tenha realizado.

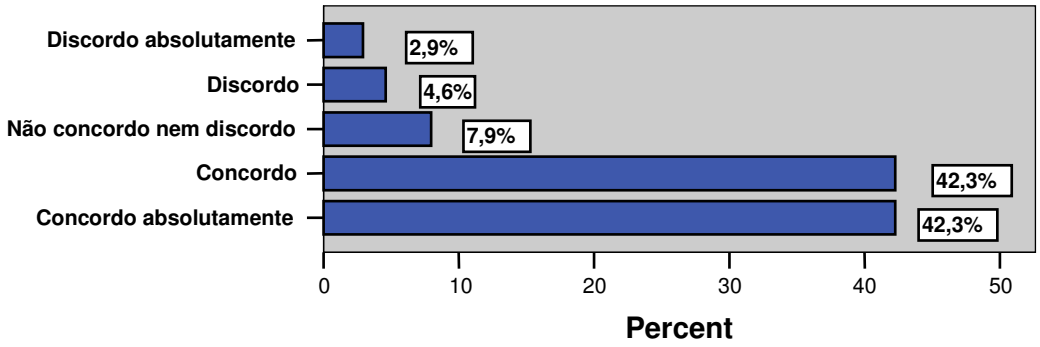
Gráfico 106: Optei por trabalhar no ensino particular até entrar para um quadro do ensino oficial



Relativamente ao item 81 – Enquanto não se pertence a um Quadro de Escola vive-se permanentemente num clima de incerteza e de insegurança pessoal e profissional – temos a percepção, através de 84,6% de educadores, que a precariedade laboral induz a estados de intranquilidade pessoal e

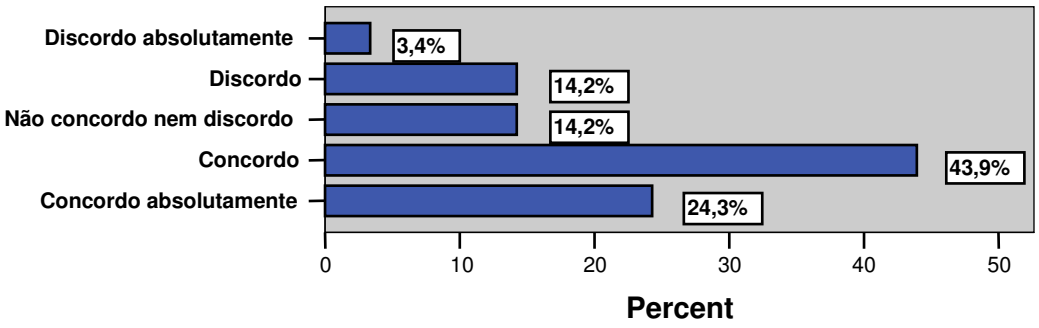
profissional. Este factor representa um motivo de insatisfação para os docentes que se encontrem numa situação profissional como contratados.

Gráfico 107: Enquanto não se pertence a um Quadro de Escola vive-se permanentemente num clima de incerteza e de insegurança pessoal e profissional



Na continuação da questão anterior, temos o item 95 – Estar como contratado/a inviabiliza a realização de projectos pessoais – que nos demonstrou pela análise do gráfico 108 e tabela (anexo VIII), um elevado valor (1,08) de desvio padrão reflectido na disparidades de respostas. Contudo, por 68,2% (163) dos educadores terem concordado, podemos inferir que uma situação profissional como contratado impede a ocorrência de projectos a nível pessoal.

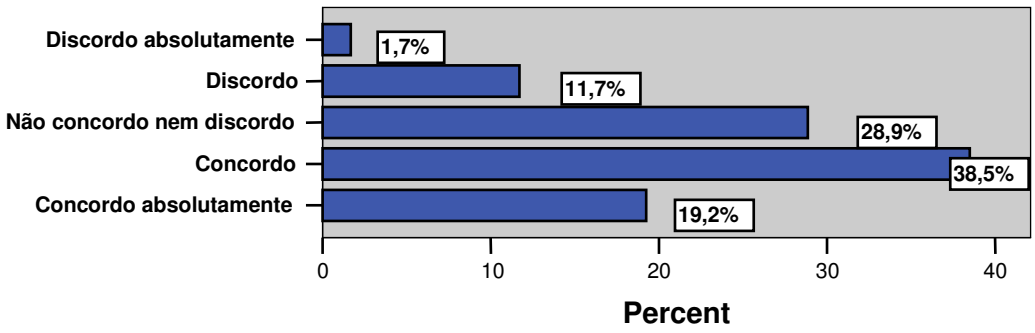
Gráfico 108: Estar como contratado/a inviabiliza a realização de projectos pessoais



Ainda nesta subcategoria, consideramos o item 104 – A única compensação de estar como contratado/a é a acumulação de tempo de serviço – que revelou, identicamente, uma dispersão nas opiniões. Assim, temos 57,7% de educadores que concordam, 28,9% sem opinião e 13,4% que

discordam. Estes resultados indiciam, pela maioria de respostas, apesar de um alto valor de docentes ter optado por permanecer imparcial, que o único benefício de se estar como contratado é a angariação de tempo de serviço. Neste sentido, a permanência dum docente numa situação de contratação é motivo de insatisfação profissional.

Gráfico 109: A única compensação de estar como contratado/a é a acumulação de tempo de serviço

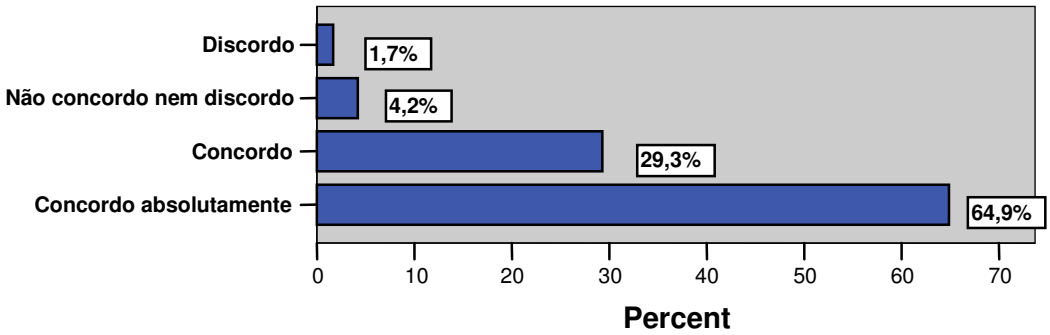


Subcategoria politicas administrativas/educativas:

Integramos os itens 28, 58, 82, 96, 105, 106 e 107.

Uma análise do item 28 – A educação pré-escolar devia ter carácter de obrigatoriedade – através do gráfico 110 e tabela (anexo VIII), revela-nos que 94,2% (225) dos educadores concordam com a afirmação. Este valor elevado representa um desacordo com as políticas governamentais, e por isso constitui um factor de insatisfação.

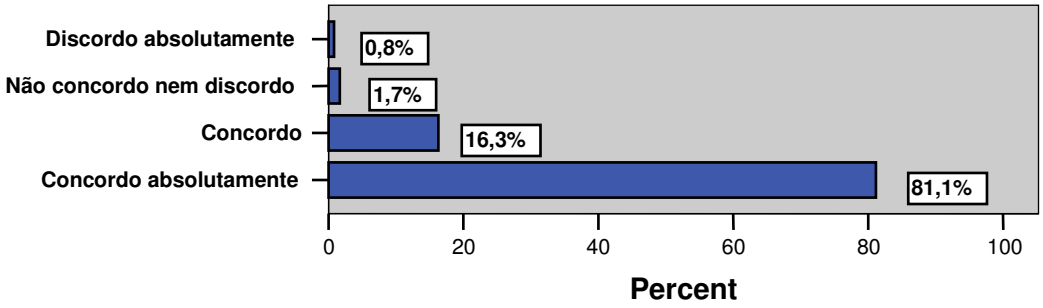
Gráfico 110: A educação pré-escolar devia ter carácter de obrigatoriedade



Também pela observação do gráfico 111 e tabela (anexo VIII), referente ao item 58 – A frequência do jardim-de-infância pelas crianças de 5 anos devia

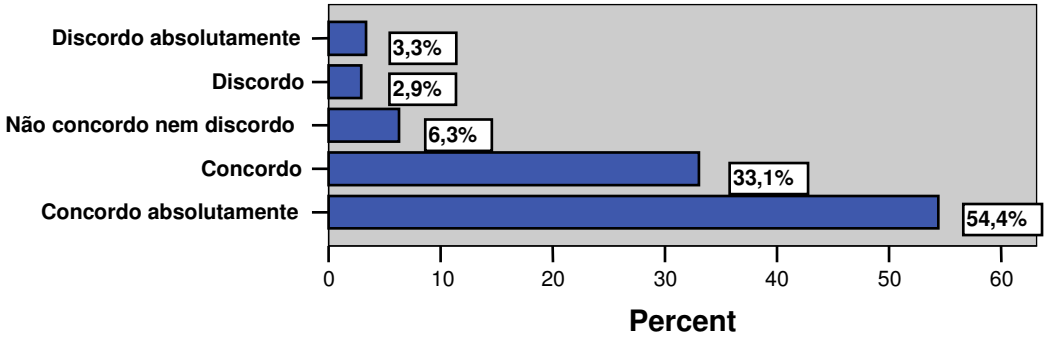
ser obrigatória – nos deparamos com idêntica situação. Temos 97,4% (233) de educadores que concordam com afirmação. Este resultado revela, igualmente, uma incompatibilidade com as decisões governamentais e, por esse motivo, representa um factor de insatisfação.

Gráfico 111: A frequência do jardim-de-infância pelas crianças de 5 anos devia ser obrigatória



Se nos reportarmos à análise do item 82 – A imposição de um calendário escolar diferente para a educação pré-escolar constitui motivo de desmotivação profissional – através do gráfico 112 e tabela (anexo VIII), verificamos que 87,5% (209) dos educadores concordam com a afirmação. Este resultado demonstra, claramente, que uma promulgação de legislação que diferencia os educadores dos restantes grupos profissionais é motivo de desmotivação profissional.

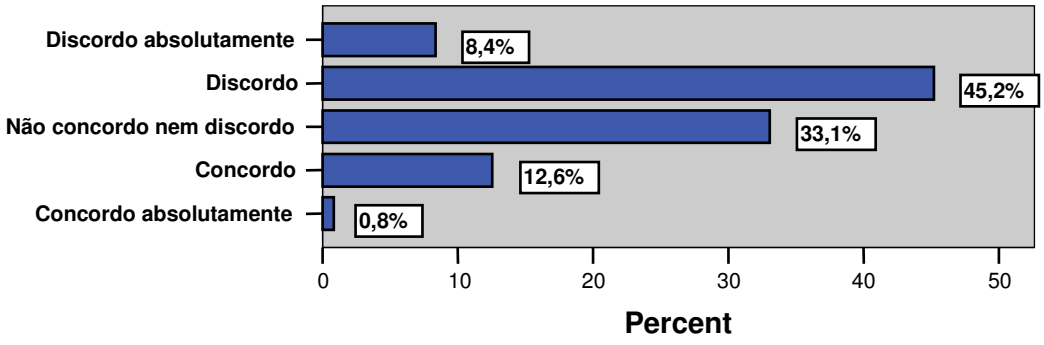
Gráfico 112: A imposição de um calendário escolar diferente para a educação pré-escolar constitui motivo de desmotivação profissional



Relativamente ao item 96 – O novo modelo de gestão e administração das escolas promoveu a efectiva autonomia das escolas – observamos uma dispersão de opiniões. Temos 53,6% de educadores que discordam, 33,1%

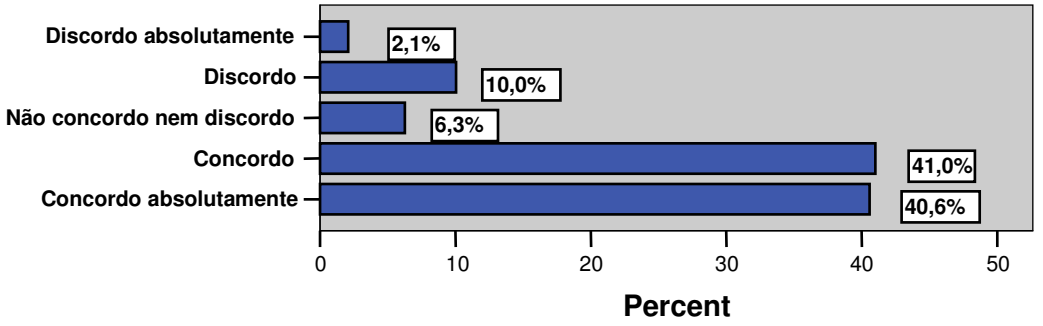
que não emitem opinião e 13,4% que concordam. Apesar de denotarmos um valor elevado de docentes que se manteve imparcial, podemos mencionar, baseado numa maioria de discordância, que as escolas/agrupamentos não se tornaram realmente autónomas. Por esta razão, este factor pode constituir motivo de insatisfação.

Gráfico 113: O novo modelo de gestão e administração das escolas promoveu a efectiva autonomia das escolas



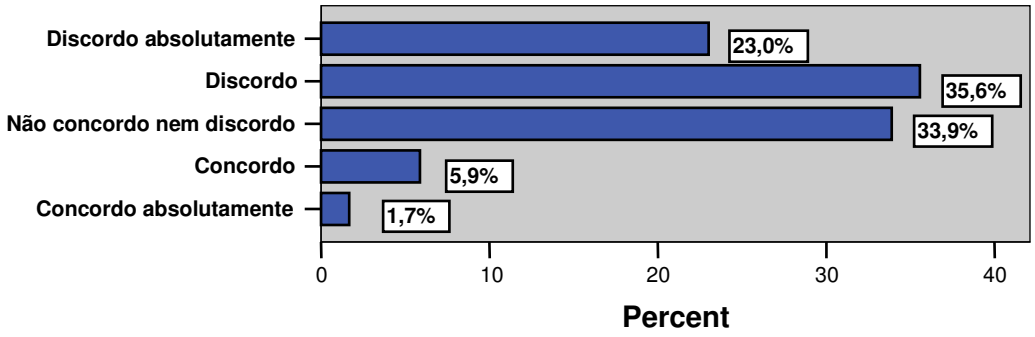
Os dados representados pelo gráfico 114, referente ao item 105 – A componente de apoio à família deve funcionar somente nos lugares onde é absolutamente necessário dar resposta às famílias – indicam-nos que 81,6% dos educadores concordam, 12,1% discordam e 6,3% não têm opinião. Este resultado evidencia, significativamente, que a componente de apoio à família não devia ser generalizada para todos os lugares, pois nos lugares onde não é necessário podemos incorrer numa desresponsabilização dos pais / encarregados de educação pela educação dos filhos.

Gráfico 114: A componente de apoio à família deve funcionar somente nos lugares onde é absolutamente necessário dar resposta às famílias



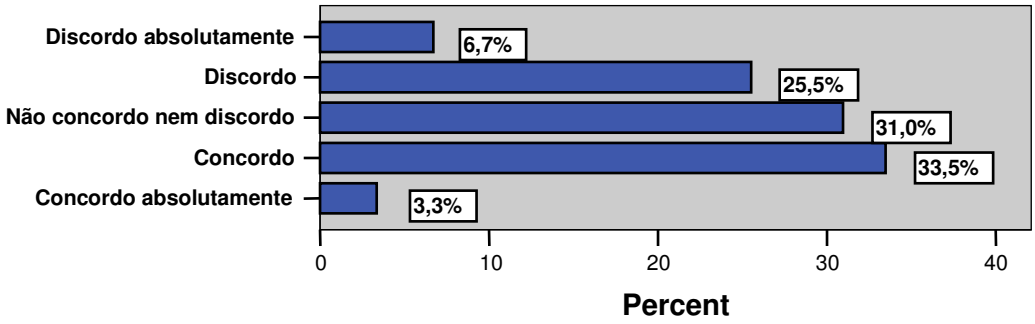
Quanto ao item 106 – Na fase final da carreira de educador/a de infância ainda tenho condições físicas e psicológicas para exercer a actividade lectiva – através do gráfico 115 e tabela (anexo VIII), verificamos que 58,6% dos educadores são discordantes, 33,9% são neutros e 7,6% são concordantes. Apesar de termos obtido um elevado valor de imparcialidade, podemos mencionar, baseados no valor de discordância, que um educador em final de carreira já não reúne todas as condições físicas e psicológicas para exercer a actividade. Perante este resultado, a imposição de um aumento do tempo de serviço para aposentação representa, para os educadores, um factor de insatisfação profissional.

Gráfico 115: Na fase final da carreira de educador/a de infância ainda tenho condições físicas e psicológicas para exercer a actividade lectiva



No item 107 – A formação dos agrupamentos alterou a forma de trabalhar dos profissionais em educação de infância – pela observação do gráfico e tabela (anexo VIII), deparamo-nos com uma divergência de opiniões, visível pelo elevado valor (0,99) do desvio padrão. No entanto, como essas respostas se distribuem quase equitativamente pelos vários níveis da escala, nomeadamente 36,8% que concordam, 31,0% sem opinião e 32,2% que discordam, tornou-se difícil fazer uma apreciação desta afirmação.

Gráfico 116: A formação dos agrupamentos alterou a forma de trabalhar dos profissionais em educação de infância

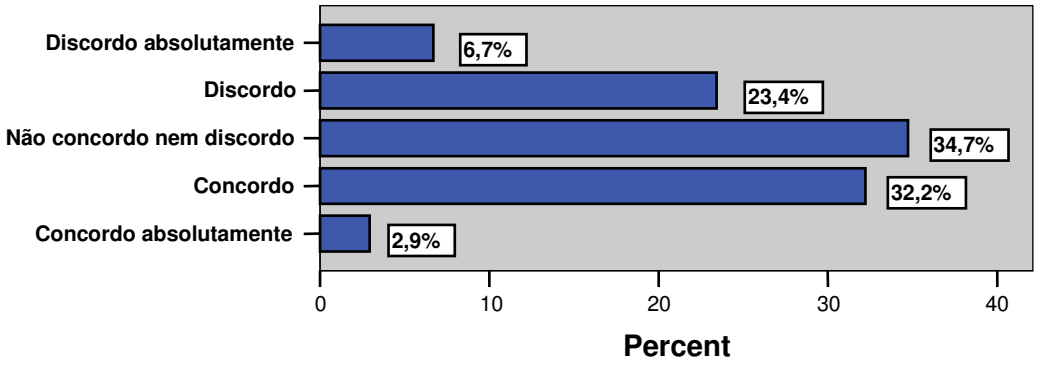


Subcategoria mobilidade docente:

Estão incluídos os itens 29, 59, 83 e 97.

Quanto ao item 29 – A mobilidade de educadores/as é enriquecedora por permitir conhecer novas realidades – pela análise do gráfico 117 e tabela (anexo VIII), verificamos uma dispersão de opiniões, visível pelo levado valor (0,97) do desvio padrão. Essa divergência distribuiu-se de forma quase equitativa pelos diversos níveis da escala impossibilitando uma apreciação desta afirmação.

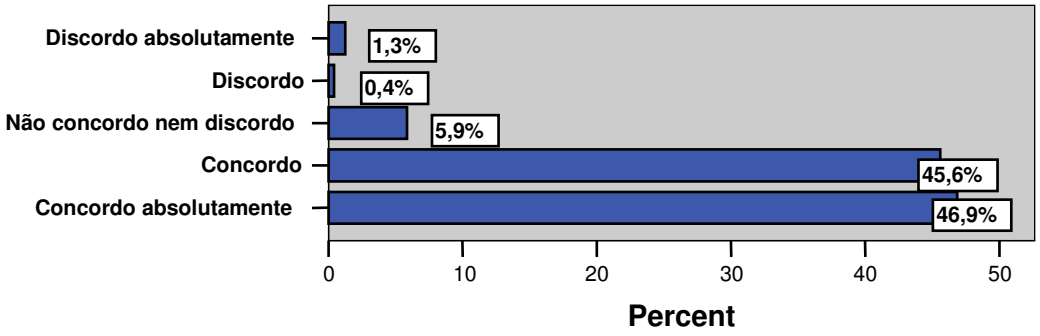
Gráfico 117: A mobilidade de educadores/as é enriquecedora por permitir conhecer novas realidades



Pela análise ao gráfico 118 e tabela (anexo VIII), referente ao item 59 – A mobilidade suscita constantes adaptações do docente ao meio – observamos que 92,5% (231) dos educadores concordam com a afirmação. Este valor confirma o facto da mobilidade envolver sucessivas integrações do docente aos meios. Perante este resultado podemos inferir que esses períodos de tempo

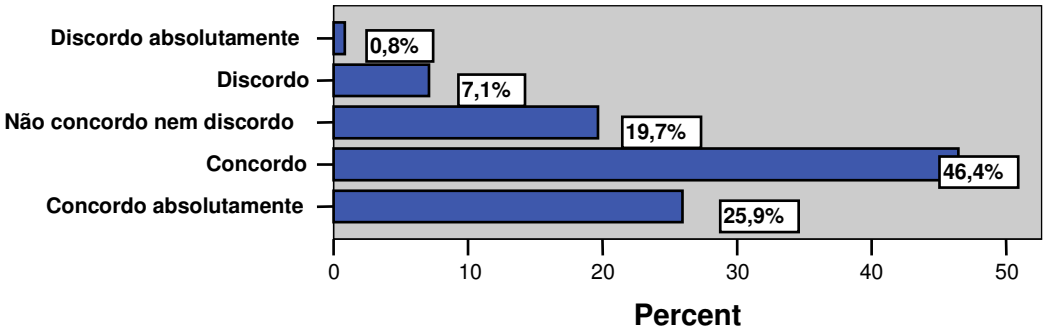
representam um desperdício de tempo que poderia ser aproveitado para outras acções.

Gráfico 118: A mobilidade suscita constantes adaptações do docente ao meio



Os dados apresentados pelo gráfico 119 e tabela (anexo VIII), relativo ao item 83 – A mobilidade causa o rompimento de laços afectivos com as crianças e de relações com a comunidade educativa – indicam-nos que 72,3% (173) dos educadores concordam, 19,7% não têm opinião e 7,9% discordam da afirmação. Pelo elevado valor de concordância podemos referir que a mobilidade docente não é benéfica para as crianças, nem para a comunidade educativa, por quebrar laços afectivos que se estabeleceram. Por este motivo a constante mobilidade a que os docentes estão sujeitos contribui para uma insatisfação profissional.

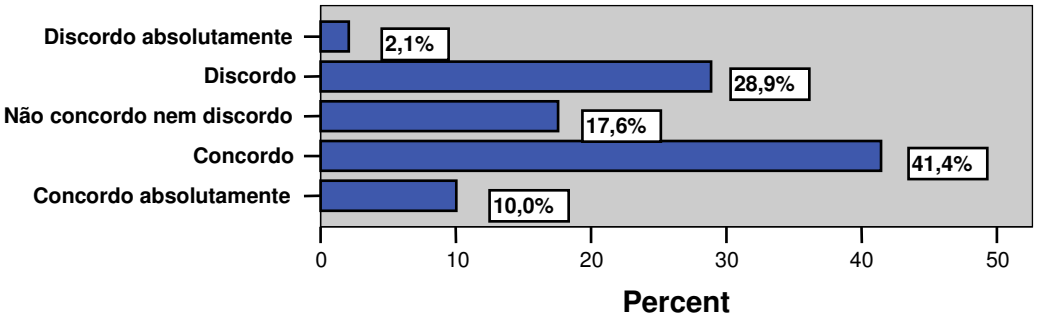
Gráfico 119: A mobilidade causa o rompimento de laços afectivos com as crianças e de relações com a comunidade educativa



Pelo gráfico 120, referente ao item 97 – A mobilidade afecta essencialmente os/as educadores/as que têm menos tempo de serviço –

verificamos uma dispersão de respostas. Essa divergência traduziu-se em 51,4% de educadores que concordam, 31% que discordam e 17,6% que não emitiram opinião. Perante este resultado, e com base num valor positivo de concordância, podemos indiciar que a mobilidade é um problema que afecta particularmente os docentes que apresentam pouco tempo de serviço. Diante deste facto, os educadores que se encontrarem nesta situação provavelmente irão expressar insatisfação a nível profissional.

Gráfico 120: A mobilidade afecta essencialmente os/as educadores/as que têm menos tempo de serviço

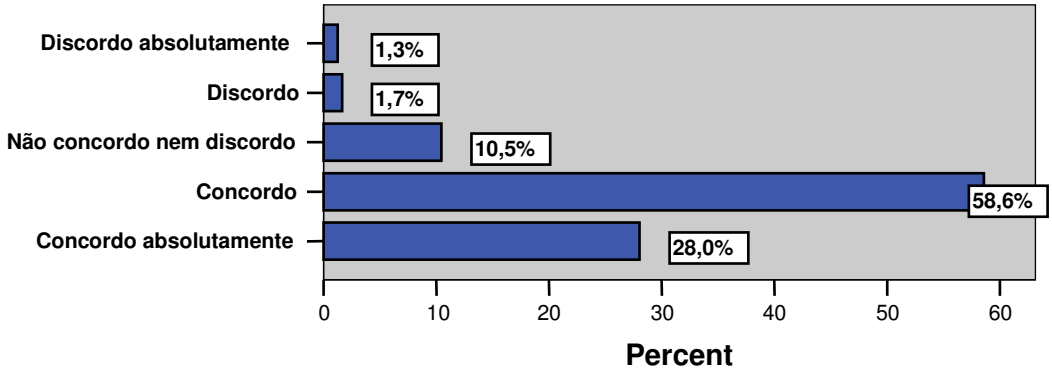


Subcategoria formas de mobilidade:

Estão inscritos nesta subcategoria os itens 30 e 60.

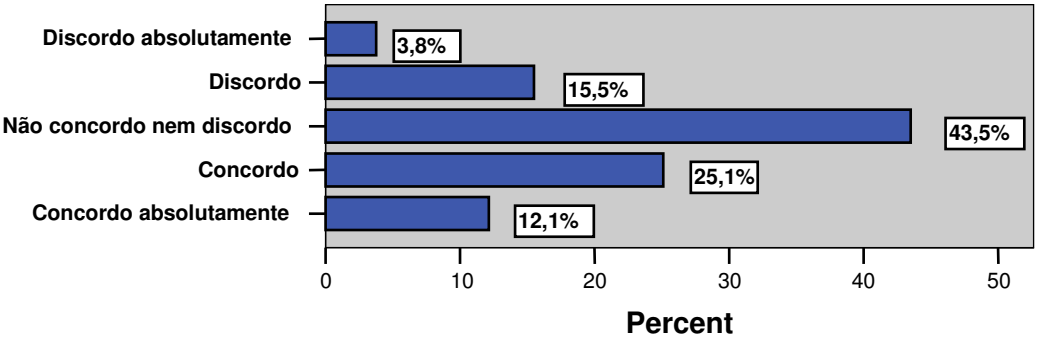
Os dados apresentados pelo gráfico 121 e tabela (anexo VIII), referente ao item 30 – Há educadores/as que recorrem ao destacamento para os apoios educativos como forma de ficarem colocados/as próximo de casa – indicam-nos que 86,6% (207) dos educadores concordam, 10,5% não emitem opinião e 3% discordam. Face a estes resultados, podemos mencionar, de forma explícita, que os recursos a destacamentos representam claramente formas de colocação próximas da residência.

Gráfico 121: Há educadores/as que recorrem ao destacamento para os apoios educativos como forma de ficarem colocados/as próximo de casa



Quanto ao item 60 – O recurso a requisições para exercer funções executivas ou para outras instituições são meios para evitar o lugar de afectação – pela observação do gráfico 122 e tabela (anexo VIII), verificamos uma diversidade de respostas, com particular incidência numa imparcialidade de 43,5% (104) dos educadores. Perante esta realidade, torna-se impossível apreciar correctamente esta afirmação.

Gráfico 122: O recurso a requisições para exercer funções executivas ou para outras instituições são meios para evitar o lugar de afectação



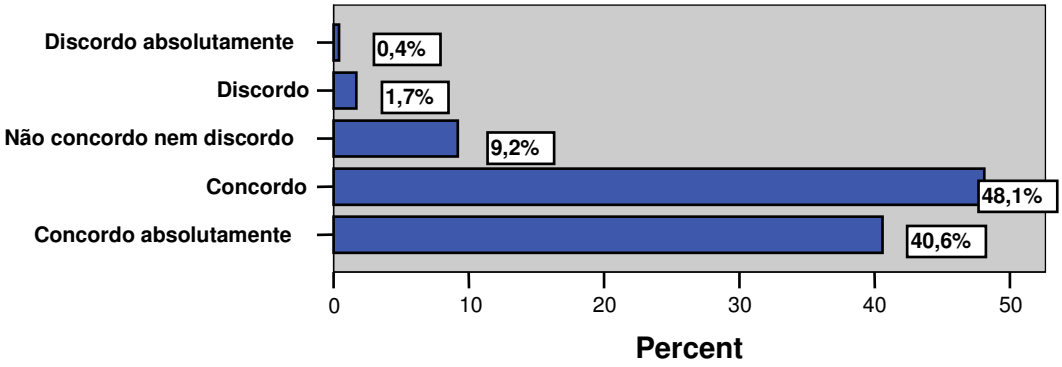
<u>Subcategoria estabilidade docente:</u>

Estão inscritos os itens 31, 61, 84 e 98.

Pela análise do gráfico 123, referente ao item 31 – A estabilidade docente permite a continuidade de projectos educativos e pedagógicos – verificamos que uma larga maioria (88,7%) de educadores tem uma posição de

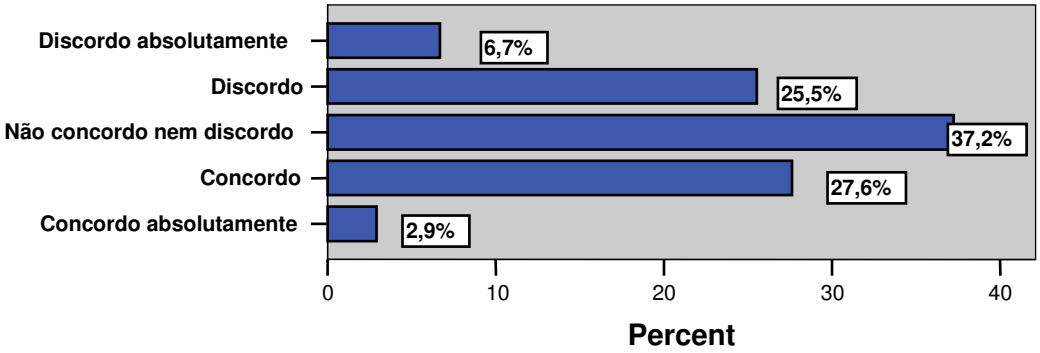
concordância com a afirmação. A partir deste resultado conclui-se que o factor estabilidade constitui claramente um motivo de satisfação profissional.

Gráfico 123: A estabilidade docente permite a continuidade de projectos educativos e pedagógicos



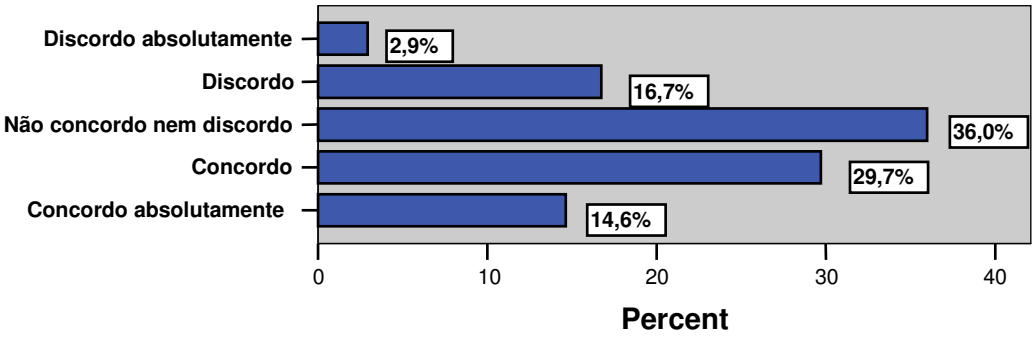
Relativamente ao item 61 – A permanência dos/as educadores/as num lugar gera acomodação à vivência dessa comunidade – pela observação do gráfico 124, deparamo-nos com uma disparidade de opiniões, de carácter quase equitativo que impediu uma apreciação exacta da afirmação.

Gráfico 124: A permanência dos/as educadores/as num lugar gera acomodação à vivência dessa comunidade



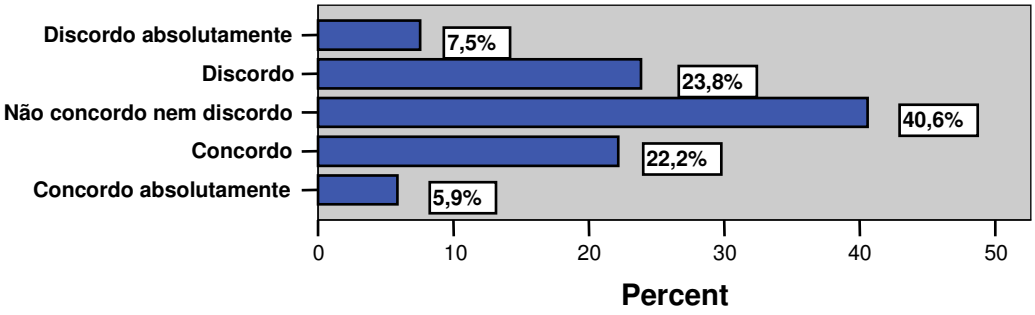
A análise do item 84 – Gostava de permanecer sempre no mesmo lugar – através do gráfico 125, indicou-nos 44,3% de educadores que concordam, 36,0% que não emitem opinião e 19,3% que discordam. Esta divergência de respostas, e uma vez que não demonstraram uma maioria de valores, tornou, também, inviável uma apreciação desta afirmação.

Gráfico 125: Gostava de permanecer sempre no mesmo lugar



Quanto ao item 98 – A estabilidade durante três ou mais anos num lugar erradica durante esse período de tempo estados de ansiedade e de stress – temos um valor significativo (40,6%) de educadores que demonstraram dificuldade em emitir opinião. Este resultado adicionado aos 31,3% de educadores que discordam e 28,1% que concordam impediram mais uma vez que se fizesse uma apreciação desta afirmação.

Gráfico 126: A estabilidade durante três ou mais anos num lugar erradica durante esse período de tempo estados de ansiedade e de stress



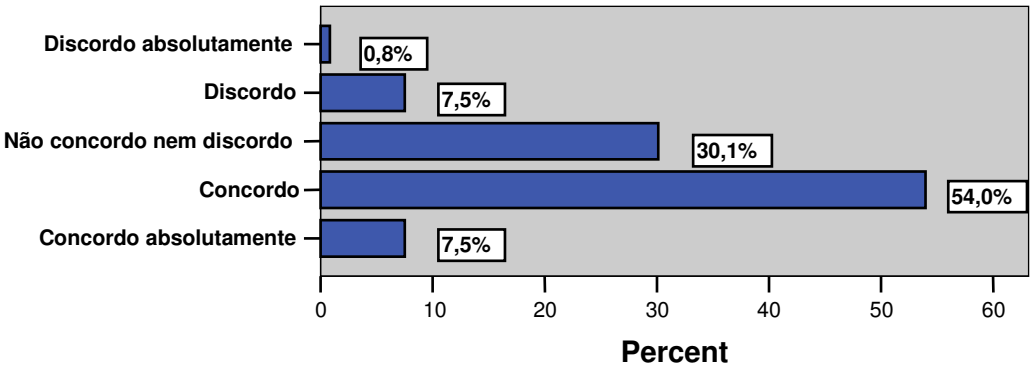
Subcategoria rede escolar:

Estão integrados os itens 32, 62 e 85.

Uma análise ao item 32 – Existe uma distância considerável entre jardins-de-infância – através do gráfico 127 e tabela (anexo VIII), revela-nos que 61,5% (147) dos educadores concordam e 30,1% (72) não têm opinião. O valor elevado de docentes que não emite opinião pode advir de um desconhecimento da realidade geográfica dos estabelecimentos de ensino da zona. Todavia, pelo valor positivo de concordância, somos levados a admitir

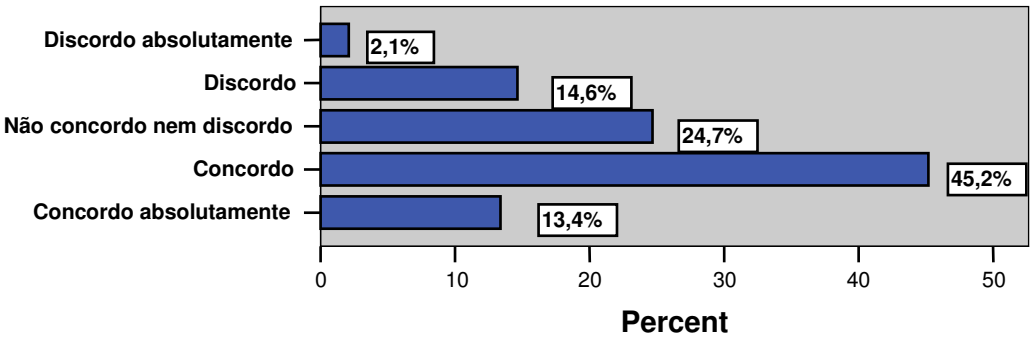
que a rede do pré-escolar envolve distâncias significativas entre estabelecimentos de ensino. Este resultado maioritário pode concorrer para uma expressão de insatisfação.

Gráfico 127: Existe uma distância considerável entre jardins-de-infância



Se atendermos ao item 62 – Os estabelecimentos de lugar único predispõem ao isolamento do/a educador/a – pela análise do gráfico 128 e tabela (anexo VIII), temos a percepção de que 58,6% dos educadores concordam, 24,7% não têm opinião e 16,7% discordam da afirmação. Estes dados, associados a um elevado valor (0,97) do desvio padrão, confirmam uma divergência de respostas. Contudo, como obtivemos um valor positivo de concordância podemos inferir que os jardins-de-infância com um único lugar contribuem para o isolamento do docente.

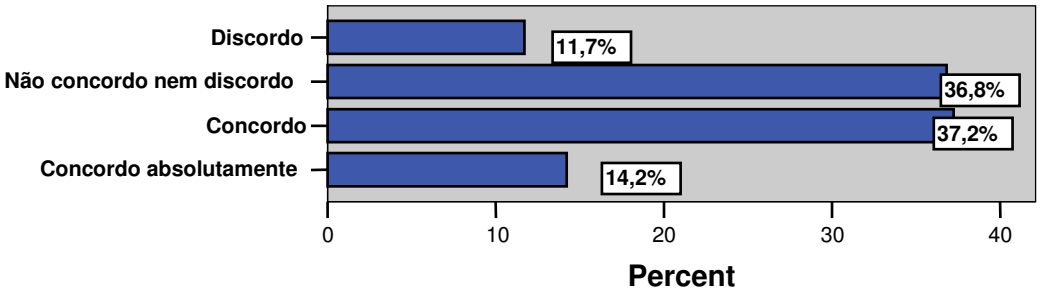
Gráfico 128: Os estabelecimentos de lugar único predispõem ao isolamento do/a educador/a



Quanto ao item 85 – A dimensão geográfica deste Quadro de Zona Pedagógica devia ser menor – verificamos que as respostas estão distribuídas

pelos diversos níveis da escala de Likert. Temos 51,4% de educadores que concordam, 36,8% sem opinião e 11,7% que discordam. Apesar do valor da concordância ser positivo, temos também um valor significativo de docentes que não emitiram opinião, o que não nos permite emitir uma apreciação muito fiável desta afirmação.

Gráfico 129: A dimensão geográfica deste Quadro de Zona Pedagógica devia ser menor

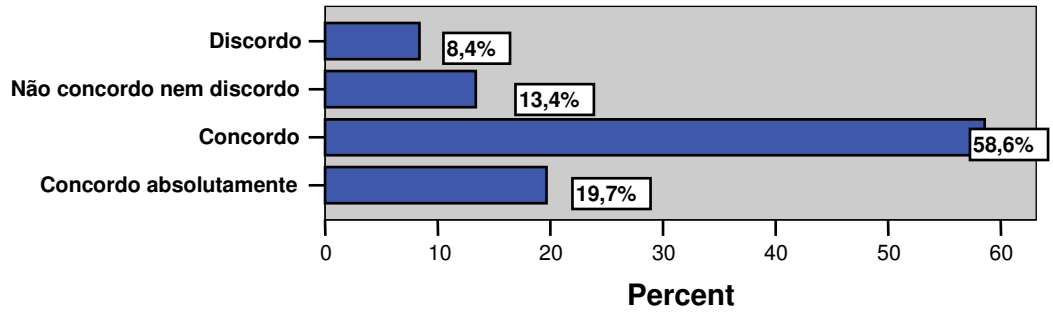


Subcategoria características físicas dos estabelecimentos:

Estão incluídos os itens 33, 63, 86 e 99.

Relativamente ao item 33 – A maioria dos jardins-de-infância funciona em salas adaptadas – constatamos que 78,3% dos educadores concordam, 13,4% não tem opinião e 8,4% discordam. Um valor significativo de concordância permite-nos inferir que são poucos os jardins-de-infância construídos de raiz, para esta finalidade. Por esta razão, este factor pode convergir para uma insatisfação profissional.

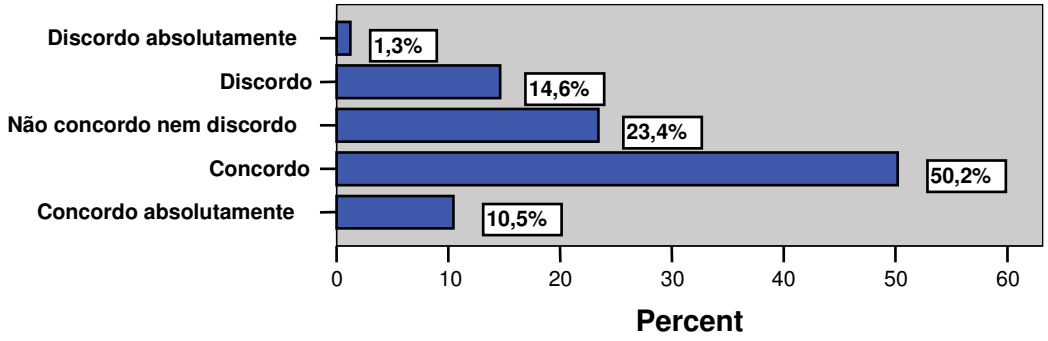
Gráfico 130: A maioria dos jardins-de-infância funciona em salas adaptadas



Quando questionados relativamente ao item 63 – Os jardins-de-infância são lugares adequados ao exercício da actividade docente – 60,7% dos

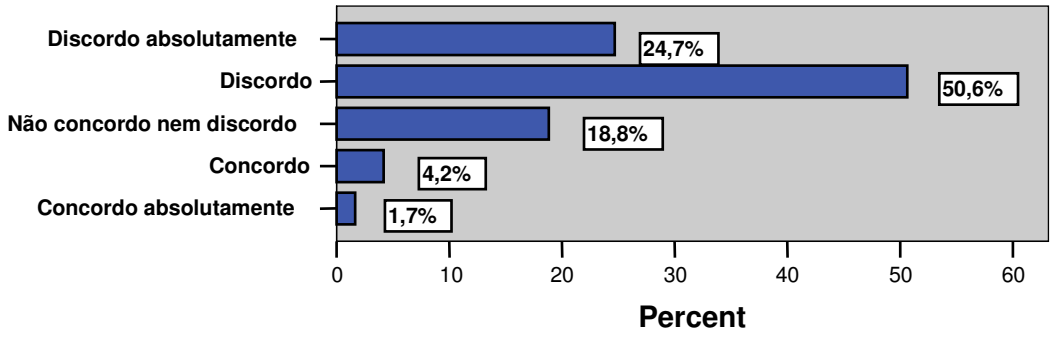
educadores concordam, 23,4% não emitem opinião e 15,9% discordam. Apesar desta dispersão de respostas e de um valor positivo de concordância, podemos reconhecer a existência de lugares que não reúnem as condições necessárias para a prática da actividade docente. Concorrendo essa situação para uma desmotivação profissional. Contudo, baseados no predomínio da concordância, concluímos que este factor contribui para uma satisfação a nível profissional.

Gráfico 131: Os jardins-de-infância são lugares adequados ao exercício da actividade docente



A confirmação do desajustamento de alguns estabelecimentos está patente na análise do gráfico 132, referente ao item 86 – Os jardins-de-infância reúnem condições para assegurar prolongamentos de horário – pela obtenção de um elevado valor (75,3%) de discordância com a afirmação. Este resultado também justifica alguma desmotivação a nível profissional.

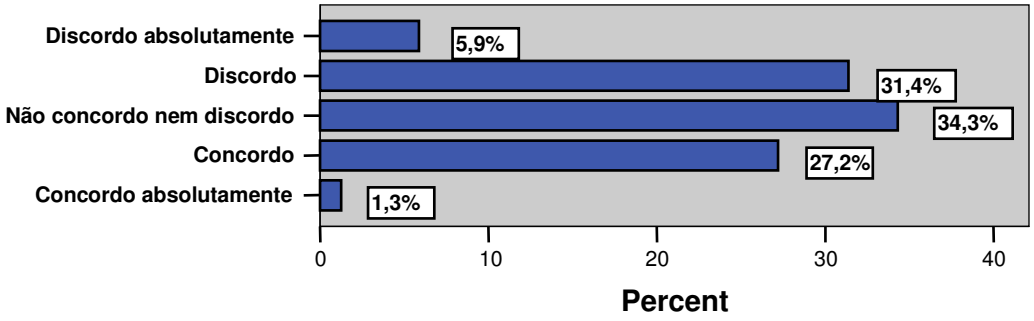
Gráfico 132: Os jardins-de-infância reúnem condições para assegurar prolongamentos de horário



Na inquirição relativa ao item 99 – As autarquias e as juntas de freguesia investem na melhoria das condições físicas dos jardins-de-infância – pelo elevado valor do desvio padrão (0,92), depreendemos uma divergência de

respostas. A dispersão dos resultados, pela análise do gráfico 133, verificou-se quase equitativa nos diversos níveis da escala de Likert, inviabilizando um juízo de valores preciso quanto a esta afirmação.

Gráfico 133: As autarquias e as juntas de freguesia investem na melhoria das condições físicas dos jardins-de-infância

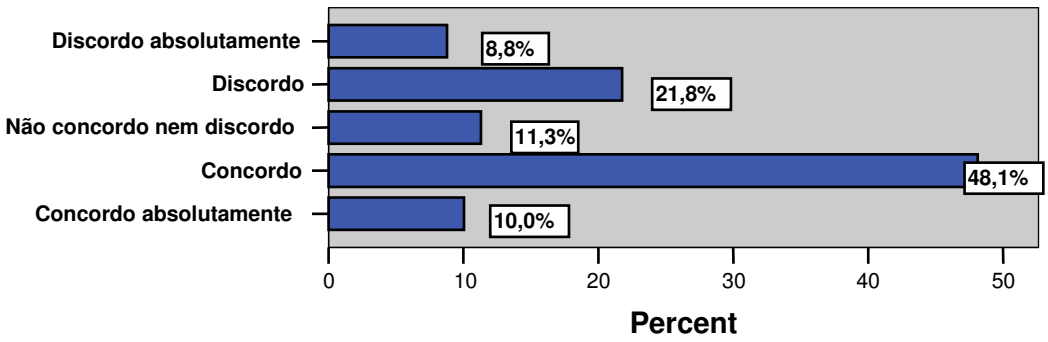


Subcategoria recursos materiais:

Estão inseridos os itens 34, 64 e 87.

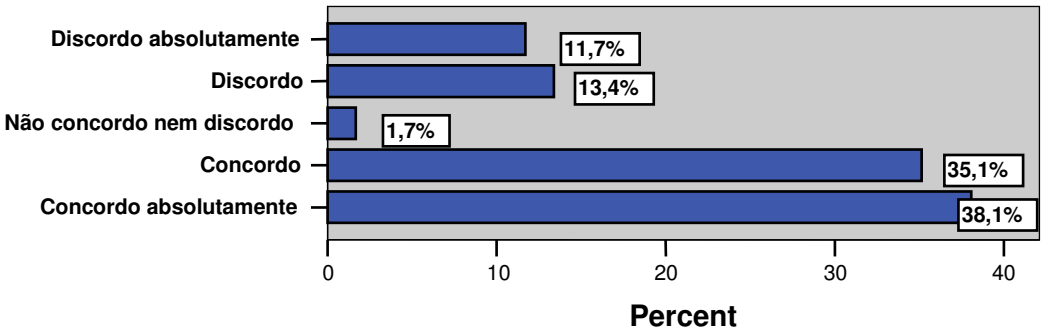
Uma observação do gráfico 134, referente ao item 34 – O meu jardim-de-infância está equipado com meios audiovisuais – indica-nos que 58,1% dos educadores concordam, 30,6% discordam e 11,3% não têm opinião. Estes dados permitem-nos aferir que a maioria dos estabelecimentos de ensino está apetrechada com meios audiovisuais. Contudo, também temos a percepção de que uma parte significativa não preenche esses requisitos. Nestes casos, a falta de recursos nos jardins-de-infância parece contribuir para uma insatisfação profissional.

Gráfico 134: O meu jardim-de-infância está equipado com meios audiovisuais



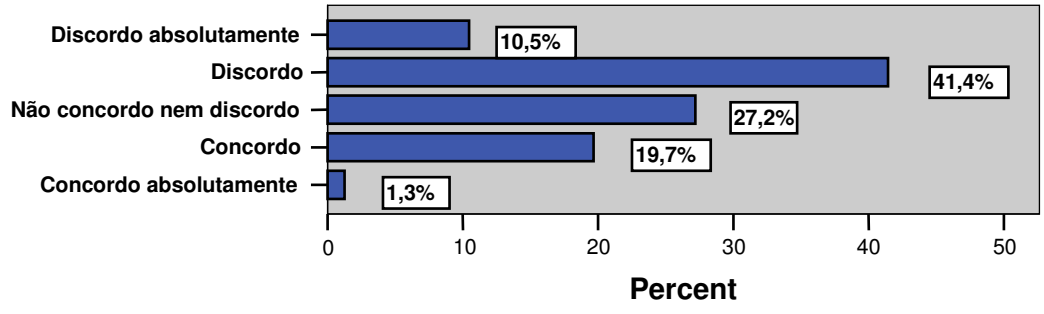
Pela análise ao gráfico 135, relativo ao item 64 – O jardim-de-infância onde estou tem telefone – constatamos que 73,2% dos educadores concordam com a afirmação e 25,1% discordam. Esta dispersão concentrada, maioritariamente, em dois níveis da escala reflecte também a existência de estabelecimentos desprovidos de um meio de comunicação essencial. Este facto pode constituir motivo de insatisfação profissional.

Gráfico 135: O jardim-de-infância onde estou tem telefone



Relativamente ao item 87 – Os jardins-de-infância estão bem apetrechados com material lúdico e didáctico – pela análise do gráfico 136 e tabela (anexo VIII), verificamos, pelo elevado valor do desvio padrão (0,96), que as respostas estão dispersas pelos vários níveis. Assim, encontramos 51,9% (124) de educadores que discordam, 27,2% (65) que não emitem opinião e 21% (50) que concorda. Porém, baseados num valor maioritário de discordância podemos aferir que nem todos os estabelecimentos de ensino estão bem equipados com material lúdico e didáctico. Esta escassez de recursos parece concorrer para uma insatisfação profissional.

Gráfico 136: Os jardins-de-infância estão bem apetrechados com material lúdico e didáctico



Após a apresentação analítica dos dados qualitativos e da análise estatística dos dados quantitativos, passaremos à interpretação e intersecção dessas informações segundo as principais teorias da motivação.

Inicialmente efectuámos uma descrição breve do grupo de educadores respondentes, uma localização dos estabelecimentos de ensino e residências, o grau de mobilidade e de absentismo. Seguidamente expomos os factores intrínsecos e extrínsecos e respectivos motivos que concorrem para a satisfação/insatisfação e motivação/desmotivação pessoal e profissional. Nesta apresentação fazemos o cruzamento dos resultados obtidos pelos questionários com as afirmações recolhidas pelas entrevistas relativamente a esses itens, para confrontar opiniões e verificar o grau de precisão e representação dessas mesmas declarações.

CAPÍTULO V
INTERPRETAÇÃO E CRUZAMENTO DE DADOS

Uma descrição generalista da população inquirida (239 educadores) deu-nos a informação de que os docentes de educação de infância são significativamente (98,7%) representados por pessoas do sexo feminino, situando-se a sua média de idades entre os 36 e os 45 anos. Os resultados indicaram-nos que a maioria (73,6%) dos educadores tem um nível de educação «suficiente» para ensinar, ao serem detentores de uma licenciatura. Encontrando-se maioritariamente (93,7%) integrados num Quadro de Escola ou num Quadro de Zona Pedagógica e com menos de 20 anos de serviço (62,4%).

Os estabelecimentos de ensino onde os educadores exercem a sua profissão estão localizados maioritariamente (68,6%) em meio rural. Temos uma frequência maior (51,9%) de docentes a exercer funções a mais de 11 kms das suas residências, entre os quais 98,3% realizam diariamente esse percurso, contando-se apenas 59% com residência própria no Concelho onde leccionam.

Os resultados apontaram-nos um grau de instabilidade elevado, uma vez que a frequência de mobilidade docente nos últimos dez anos de serviço é superior a 4 vezes nesse período de tempo.

Os educadores apresentaram elevados índices de absentismo num período temporal que comporta entre 1 a 10 dias, nos campos relativos a faltas por motivo pessoal (74,8%), motivo familiar (76,7%), doença (72,4%), participação em formação (94%), participação em reunião sindical (94,6%) e adesão à greve (73%).

As expressões de formas de estar na profissão docente através da análise categórica das entrevistas revelaram-nos um predomínio de manifestações de mal-estar. Estas manifestações basearam-se no aparecimento de estados de stress, de ansiedade constante, de frustração, de angústia e desânimo, decorrente do exercício da actividade docente sob climas de incerteza, insegurança e instabilidade profissional. Contudo, quando se

passou à análise dos resultados dos questionários, observamos uma prevalência de sentimentos de natureza satisfatória, assente numa heterogeneidade de respostas.

Quanto aos factores motivadores de satisfação e insatisfação profissional, passamos de seguida à sua exposição e interpretação.

O **trabalho em si** aparece como um factor motivador, se considerarmos a teoria de Herzberg, e como uma necessidade de auto-realização, na pirâmide de Maslow. Neste estudo, o facto dos educadores terem escolhido a profissão por vocação, gostarem da actividade docente, e principalmente, das funções pedagógicas, além de trabalharem sempre como muita vontade, constituem factores substanciais para o desenvolvimento de sentimentos de satisfação e motivação a nível profissional. Todavia, o facto do trabalho docente ser considerado cansativo representa um motivo susceptível de causar insatisfação. Apesar desta consideração, todos estes resultados foram coniventes com as afirmações das entrevistas.

O **trabalho em equipa** representa um factor intrínseco ao docente e também aqui se apresenta como um factor motivador pelo facto dos educadores inquiridos considerarem os seus colegas com espírito de participação e dinamização de projectos. Este factor, que assume o topo na hierarquia das necessidades segundo Maslow, emitiu através da análise estatística pareceres contrários aos das declarações proferidas pelas educadoras durante as entrevistas.

A **função do educador** apresenta-se à semelhança da teoria de Herzberg como um factor extremamente motivador na profissão docente, pelo facto dos educadores contribuírem para o crescimento e desenvolvimento da criança. A questão desse trabalho dever valorizar sempre as vivências individuais da criança e dever ajudar a criança a projectar o seu próprio caminho constituem, igualmente, motivos de satisfação para o profissional em educação de infância. Estes resultados emitiram na íntegra as opiniões recolhidas através da análise de conteúdo às entrevistas.

O **perfil do educador** representa um factor motivador para o exercício da actividade docente como na teoria de Herzberg, uma vez que os educadores inquiridos assumiram que estes profissionais devem ser pessoas emocionalmente estáveis, com posturas abertas e cooperativas e com capacidades para responderem a desafios. Condições idênticas revelaram as educadoras entrevistadas.

O **método de trabalho** representa o modo de trabalhar do docente. Este factor intrínseco, denominado por Herzberg como motivador, está situado no topo da hierarquia se atendermos à pirâmide de Maslow. Pela consonância de respostas positivas nos itens do questionário, coniventes com os indicadores de satisfação nas entrevistas, podemos referir que este factor contribui no actual estudo para uma franca satisfação e motivação a nível profissional.

O **desempenho profissional** aparece como uma necessidade do ego se nos reportarmos à teoria de Maslow e como um factor motivador na teoria de Herzberg. Na presente investigação, também este factor, de natureza intrínseca ao educador, se apresenta como motivador, uma vez que os docentes inquiridos assumiram que os educadores são pessoas esforçadas em serem «bons» profissionais. Todavia esse rendimento profissional vai diminuindo com o avançar da idade pelo facto de exercerem uma profissão considerada desgastante. À excepção da primeira deliberação, todos estes resultados reproduziram na íntegra as opiniões das educadoras entrevistadas.

O **reconhecimento e valorização profissional** assumem-se como um factor motivador para Herzberg e como uma necessidade do ego (estima) para Maslow. Similarmente neste estudo, o facto dos educadores admitirem uma evolução no reconhecimento da sua profissão e a questão dessa apreciação estar correlacionada com um favorável desempenho do profissional, assim como a homologação de orientações curriculares para este nível de ensino, representam motivos favoráveis ao aparecimento de sentimentos de satisfação e à consideração deste factor como motivador da actividade docente. Estes resultados foram congruentes com os recolhidos pelas entrevistas.

A **responsabilidade** afigura-se como um factor de natureza intrínseca de carácter motivador como na teoria de Herzberg, pelo facto dos educadores anuírem que estes profissionais são pessoas conscientes das suas funções no que concerne ao desenvolvimento de competências das crianças. Contudo, este factor que assume uma posição de topo na hierarquia das necessidades de Maslow, não traduziu integralmente as opiniões das educadoras aquando das entrevistas.

A **progressão na carreira,** que representa um factor intrínseco ao docente, assume-se como uma necessidade de auto-realização para Maslow e um factor motivador para Herzberg. Neste estudo, o facto dos educadores inquiridos concordarem com a ascensão ao topo de carreira por parte de todos os docentes representa um incentivo e um factor motivador na vida profissional. Mas, a possibilidade dessa progressão poder vir a processar-se pelo mérito do profissional constitui um factor desmotivador por ocasionar percursos profissionais diferentes e por implicitamente admitir menos progressões. Opiniões semelhantes emitiram as educadoras aquando das entrevistas. Segundo Vroom, uma progressão por mérito representa uma forma de recompensar os educadores pelo seu desempenho e uma forma de estimular o investimento no trabalho.

A **realização pessoal e profissional** representa um factor de natureza intrínseca ao educador, integrada na necessidade de auto-realização da pirâmide de Maslow, assumindo-se simultaneamente como um factor motivador por Herzberg. Também nesta pesquisa, tanto a nível da análise estatística dos questionários como da análise de conteúdo das entrevistas, este factor se reconhece como motivador, uma vez que os educadores consideram extremamente gratificante o acompanhamento do desenvolvimento da criança.

A **formação inicial** afigura-se como uma forma de crescimento e, como tal, equivale à necessidade de auto-actualização de Maslow, considerando-se um factor motivador para Herzberg. O facto da escola de formação inicial preparar razoavelmente os alunos para o exercício da função educativa e o facto da parte direccionada para os conteúdos de natureza científico-didáctica

estar equilibrada com a parte estipulada para a prática pedagógica representam motivos de satisfação. No entanto, o caso das escolas não seleccionarem os seus alunos com base também no seu perfil para a profissão assume-se como factor insatisfatório. Estes resultados são análogos aos das afirmações das entrevistadas.

O **desenvolvimento pessoal e profissional** aparece, também, como uma necessidade de auto-realização para Maslow, representando um factor motivador para Herzberg. O facto dos docentes sentirem um crescimento durante a sua vida profissional como educadores (a realização de formação complementar foi importante para esse engrandecimento) contribui, de forma significativa, para que este factor de ordem intrínseca ao docente seja considerado também, neste estudo, motivo de satisfação e de motivação. As afirmações das entrevistadas corroboram estes resultados.

A **formação contínua** identifica-se, igualmente, como uma forma de crescimento pessoal e profissional, representando um factor motivador para Herzberg, assim como uma necessidade localizada no topo da hierarquia das necessidades de Maslow. A questão do educador procurar acções de formação congruentes com as suas necessidades pessoais (como forma de adquirir novos conhecimentos a nível científico-pedagógico para melhorar as suas práticas educativas) e o facto de não realizar aleatoriamente formação com o intuito único de obter créditos, constituem motivos de satisfação para este grupo profissional. Contudo, apesar de, no primeiro caso, o resultado ser semelhante ao do obtido pelas entrevistas, o mesmo não podemos dizer do segundo, pelo facto das educadoras aludirem que os docentes efectuam formações com o pensamento singular de obterem créditos para progredirem na carreira. Diante desta situação podemos referir que o indicador de cariz insatisfatório auferido pelas entrevistas não corresponde à forma de pensar da maioria dos docentes inquiridos.

As **relações entre pares** representam, de acordo com a teoria de Maslow, uma necessidade de carácter intermédio (social) e segundo Herzberg um factor higiénico. No presente estudo, este factor de natureza extrínseca ao

educador revelou-se motivador de satisfação baseado num bom relacionamento entre colegas e no facto deste se desenvolver de forma mais sólida quando há proximidade entre jardins-de-infância ou quando existe mais do que um lugar de educador no mesmo estabelecimento. Contudo, também se revelou motivador de insatisfação pelo facto desse convívio se restringir unicamente às reuniões de docentes. Os resultados recolhidos pelos questionários, nestes aspectos, foram semelhantes aos dos obtidos pelas entrevistas.

As **relações com as crianças** consideradas igualmente um factor higiénico para Herzberg e uma necessidade social para Maslow, parecem assumir nitidamente, nesta investigação, um papel motivador e satisfatório no exercício da actividade docente, pelos elevados valores de concordância que os educadores inquiridos apresentaram relativamente aos itens colocados. Esses resultados certificaram claramente as declarações das entrevistadas.

As **relações com o Conselho Executivo** representam um factor higiénico para Herzberg. Mas, no actual estudo, o facto de ocorrerem bons relacionamentos com os membros do órgão de gestão e o facto dessas relações serem optimizadas quando estes órgãos apresentam posturas mais democráticas contribuem, significativamente, para uma motivação e satisfação a nível profissional. Os dados obtidos pelos questionários asseveraram as afirmações das entrevistadas.

As **relações com a comunidade educativa** aparecem, também, como uma necessidade social do indivíduo, se atendermos à pirâmide de Maslow e como um factor higiénico para Herzberg. Nesta investigação, este factor parece concorrer como um factor motivador pelo facto dos educadores inquiridos confirmarem o desenvolvimento de relações de cooperação com todos os agentes envolvidos no processo educativo. Resultados também corroborados pela análise de conteúdo às entrevistas.

As relações com os pais assumem-se como um factor higiénico na teoria de Herzberg, e como uma necessidade intermédia (social) na hierarquia

das necessidades de Maslow. Mas, mais uma vez consideramos este factor de natureza extrínseca como um factor motivador, uma vez que os educadores inquiridos certificaram a existência de bons relacionamentos baseados em contactos abertos e dialogantes, mas também pela confirmação do grupo profissional de educadores de infância ser o grupo de docência que maior proximidade tem com os pais/encarregados de educação. Estes resultados atestaram favoravelmente todas as afirmações das educadoras entrevistadas.

As **relações pessoais e familiares do educador** representam uma necessidade social para Maslow e um factor higiénico para Herzberg. Também, neste estudo é visível esta realidade, pelo facto dos educadores inquiridos terem referido que as circunstâncias actuais que envolvem mudanças constantes de lugar, mesmo sem a existência de compromissos familiares interferem de forma prejudicial na vida pessoal do docente. Perante tais evidências, que também tiveram igual reflexo aquando da análise de conteúdo, inferimos que este factor predispõe ao aparecimento de estados de insatisfação.

A **função do gestor** afigura-se como um factor higiénico (políticas administrativas) se atendermos à teoria de Herzberg e como uma necessidade de segurança na hierarquia das necessidades de Maslow. Todavia, no presente trabalho, esta configura-se como motivadora pelo facto dos educadores inquiridos terem assumido que os órgãos de gestão têm competências para liderar. Esta constatação não foi no entanto perceptível na análise de conteúdo.

O **estilo do gestor** parece assumir-se nesta investigação como um factor altamente motivador do trabalho docente, pelo facto destas figuras demonstrarem posturas democráticas através da acessibilidade e da abertura ao diálogo e pela posição de imparcialidade na tomada de decisões. Todavia, se atendermos à teoria de Herzberg este factor apresenta-se como higiénico (políticas administrativas).

O **salário** aparece como uma necessidade fisiológica (indispensabilidade para adquirir alimentos e outros produtos básicos de suporte à vida) se atendermos à pirâmide de Maslow e como factor higiénico se considerarmos a teoria de Herzberg. Perante uma heterogeneidade de respostas com valor quase idêntico, não nos foi possível aferir apreciações quanto à adequação da remuneração face às funções docentes, nem em termos compensatórios. Contudo, averiguamos que o vencimento do educador não é conciliável com os gastos das deslocações diárias para os jardins-de-infância. Diante desta situação, que também se tornou visível a nível das entrevistas, inferimos que neste estudo este factor de natureza extrínseca contribui de forma óbvia para a insatisfação e desmotivação profissional.

O **horário** docente advém das políticas educativas governamentais. Baseada nessa consideração, este factor assume-se como higiénico na teoria de Herzberg e como uma necessidade de segurança na hierarquia de Maslow. Nesta investigação, o facto dos educadores serem obrigados a estar durante a componente não lectiva com crianças, ao invés de fazerem a sua supervisão e dedicarem-se às planificações, assim como a questão de despenderem mais horas do que as estipuladas para a parte não lectiva em trabalho escolar, são motivos susceptíveis de desencadear estados de insatisfação e desmotivação profissional. Estes resultados foram totalmente coniventes com as afirmações das educadoras entrevistadas.

O **estatuto social** assume-se como um factor motivador para Herzberg e como um necessidade do ego (auto-estima) para Maslow. Pela divergência de opiniões não nos foi possível averiguar se a profissão do educador é socialmente prestigiante, nem se os pais encaram estes profissionais como agentes indispensáveis no processo educativo ou como guardadores de crianças. Todavia, confirmamos uma diferenciação de direitos e regalias entre os educadores e os restantes grupos profissionais da docência. Este facto representa uma forma de desprestígio social da profissão no seio da docência e constitui, para nós, um motivo susceptível de provocar desmotivação e insatisfação nestes profissionais.

O **sistema de concursos e colocações** sobrevém das políticas administrativas/educativas governamentais e como tal é considerado factor higiénico por Herzberg equivalendo na pirâmide de Maslow à necessidade de segurança. Nesta pesquisa, o facto dos educadores não obterem continuamente colocações próximas das residências, a desaprovação das novas regras do sistema de concursos, nomeadamente a obrigatoriedade de permanência num lugar durante três anos onde não se gosta de estar ou que fica muito longe da residência, constituem indícios para o aparecimento de estados de insatisfação e desmotivação, além de afectarem a predisposição para a actividade docente. Contudo, apreendemos que a maioria obteve colocação em jardins-de-infância preferenciais, concorrendo este motivo para a satisfação profissional. Estes resultados foram idênticos aos dos recolhidos através das entrevistas.

O **vínculo profissional** assume-se como uma necessidade de segurança se atendermos à pirâmide de Maslow e como um factor higiénico se considerarmos a teoria de Herzberg. Neste estudo, este factor concorre para um sentimento de insatisfação e desmotivação baseado na questão de se ter muitos anos de serviço para se conseguir ingressar num Quadro de Zona, da permanência numa situação profissional como contratado inviabilizar a concretização de projectos pessoais, além de suscitar climas de insegurança e incertezas. Mas, apesar desta realidade, e da precariedade laboral trazer unicamente compensações ao nível da acumulação de tempo de serviço, a maioria dos docentes inquiridos optou por trabalhar no ensino oficial como contratada em vez de leccionar no ensino particular, uma situação inversa à das educadoras entrevistadas.

As **políticas administrativas/educativas** representam um factor higiénico para Herzberg e segundo Maslow uma necessidade de segurança. Este factor de natureza extrínseca ao educador assume nesta investigação um papel importante no descontentamento profissional docente, pelo facto das respostas a quase todos os itens terem convergido para um desacordo com as políticas governamentais. O facto do ensino pré-escolar não ser obrigatório, a imposição de um calendário escolar diferente para este nível de ensino, uma

falsa autonomia das escolas/agrupamentos, a generalização da componente de apoio à família a todos lugares e o aumento do tempo de serviço para efeitos de aposentação são motivos evidentes que contribuem para uma insatisfação a nível profissional. Também na análise das entrevistas assistimos a idênticas opiniões.

A **mobilidade docente** assume-se como uma condição imposta pelas políticas educativas governamentais. Essa circunstância faz com este factor seja considerado uma necessidade de segurança por Maslow e um factor higiénico por Herzberg. A questão da mobilidade requerer constantes adaptações a meios, causar o rompimento de relações afectivas com as crianças e com a comunidade educativa, além de afectar substancialmente os educadores que têm menos tempo de serviço, são realidades que convergem para a manifestação de estados de insatisfação profissional e para a assumpção deste factor como desmotivador. Também as entrevistadas demonstraram similares posições face a estas questões.

As **formas de mobilidade** representam situações outorgadas pelas políticas educativas governamentais. Por este motivo consideramos este factor como uma necessidade de segurança se atendermos à pirâmide de Maslow e um factor higiénico se considerarmos Herzberg. Mas, perante a opinião simultânea de entrevistadas e inquiridos que os educadores recorrem aos destacamentos para os apoios educativos para obterem colocações próximas dos locais de residência, faz com que este factor de natureza extrínseca seja considerado motivador para os docentes que beneficiam dessa forma de mobilidade.

A **estabilidade docente** encontra-se relacionada com as políticas educativas. Perante esta condição, considerámos este factor na hierarquia de Maslow como uma necessidade de segurança e na teoria de Herzberg como um factor higiénico. Apesar de termos apresentado nesta subcategoria diversos itens para apreciação nos questionários, só confirmamos que a permanência num lugar permite a continuidade de projectos. Perante este facto somos

forçados a deduzir que este factor extrínseco ao docente contribui para a sua satisfação profissional.

A **rede escolar** sobrevém das políticas educativas e como tal corresponde a uma necessidade de segurança se atendermos à pirâmide de Maslow e a um factor higiénico no caso da teoria da Herzberg. A apreciação de um distanciamento significativo entre jardins-de-infância e o facto dos estabelecimentos de lugar único predisporem ao isolamento dos educadores, são resultados que reflectem também a opinião das entrevistadas. Diante desta realidade, com a consideração conjunta de uma enorme dimensão geográfica do Quadro de Zona, consideramos que estão reunidas as condições para o surgimento de situações de insatisfação e desmotivação a nível profissional.

As **características físicas dos estabelecimentos de ensino** representam um factor higiénico para Herzberg e uma necessidade fisiológica para Maslow. Neste estudo, o facto da maioria dos jardins-de-infância funcionar em salas adaptadas e não reunirem condições para assegurar prolongamentos de horário constituem motivos suficientes para suscitar estados de insatisfação nos educadores, apesar destes profissionais considerarem os estabelecimentos de ensino lugares adequados ao exercício da actividade. A consideração deste factor de natureza extrínseca como desmotivador reflecte também a opinião das entrevistadas, mas apenas nas duas primeiras questões.

Os **recursos materiais** assumem-se como uma necessidade fisiológica na hierarquia de Maslow e como um factor higiénico para Herzberg. A apreciação de que os jardins-de-infância estão bem equipados com meios audiovisuais e com meios de comunicação básicos (telefone), apesar de demonstrarem escassez de material lúdico-didáctico levam-nos a crer que este factor extrínseco ao educador contribui para uma satisfação a nível profissional. Mas, o mesmo já nós não podemos referir das entrevistadas por terem apresentado opiniões diferentes.

A partir da interpretação dos resultados dos questionários nas diversas subcategorias, apresentamos de forma sintética os factores intrínsecos e

extrínsecos que concorrem para a satisfação/motivação e insatisfação/desmotivação pessoal e profissional dos educadores. Realçando que alguns factores confluem simultaneamente para o aparecimento de estados de satisfação e de insatisfação profissional, nessas situações, optámos por classificá-los de acordo com os motivos predominantes, como se pode observar pelos quadros seguintes:

Quadro 11

Factores convergentes para

a satisfação/motivação profissional

Factores intrínsecos	Factores extrínsecos
▪ Trabalho em si	▪ Relações entre pares
▪ Trabalho em equipa	▪ Relações com as crianças
▪ Função do educador	▪ Relações com o Conselho Executivo
▪ Perfil do educador	▪ Relações com a comunidade educativa
▪ Método de trabalho	▪ Relações com os pais
▪ Desempenho profissional	▪ Função do gestor
▪ Reconhecimento e valorização profissional	▪ Estilo do gestor
▪ Responsabilidade	▪ Formas de mobilidade
▪ Realização pessoal e profissional	▪ Estabilidade docente
▪ Formação inicial	▪ Recursos materiais
▪ Desenvolvimento pessoal e profissional	
▪ Formação contínua	

Quadro 12

Factores convergentes para

a insatisfação/desmotivação profissional

Factores intrínsecos	Factores extrínsecos
▪ Progressão na carreira	▪ Relações pessoais e familiares
	▪ Salário
	▪ Horário
	▪ Estatuto social
	▪ Sistema de concursos e colocações
	▪ Vinculo profissional
	▪ Politicas administrativas/educativas
	▪ Mobilidades docente

	▪ Rede escolar
	▪ Características físicas dos estabelecimentos

Se confrontarmos estes resultados com os dados recolhidos pela análise de conteúdo, verificamos, que os factores susceptíveis de desencadear insatisfação e desmotivação a nível pessoal e profissional têm igual concentração nas subcategorias de natureza extrínseca ao educador, à excepção do factor intrínseco – progressão na carreira. Isto significa, que os motivos de descontentamento estão ligados, maioritariamente, a factores higiénicos, nomeadamente, ao ambiente e às condições de trabalho (a factores exteriores à actividade profissional em si) se atendermos à teoria de Herzberg e aos níveis inferiores na hierarquia de necessidades de Maslow (às necessidades fisiológicas, de segurança e sociais).

Relativamente ao conjunto de factores motivadores de satisfação, conferimos, que estes também estão principalmente relacionados com factores intrínsecos ao educador, designadamente, com a natureza das tarefas e com o conteúdo do próprio trabalho. Factores que têm correspondência com as necessidades mais elevadas da pirâmide de Maslow. Mas também, com factores extrínsecos como as relações interpessoais e algumas questões resultantes das políticas administrativas/educativas, necessariamente necessidades de ordem social e de segurança.

De uma forma geral, podemos asseverar que os resultados de ambos os instrumentos são credíveis, pois não nos deparamos com incoerências acentuadas entre as apreciações dos questionários e as análises das entrevistas. O objectivo da estratégia de triangulação era o de obter uma convergência de ambas as análises, como se veio a verificar, mas, ainda assim, encontramos alguns factores a nível das entrevistas que assumiram posições globais diferentes das encontradas nos questionários, tais como o trabalho em equipa, o desempenho profissional e os recursos materiais.

Por fim, podemos concluir que o rol de factores que contribui para satisfação e motivação pessoal e profissional se apresenta como superior ao do constituído pelos factores de natureza insatisfatória, no entanto, sobrevém uma quantidade significativa de factores de descontentamento que segundo a

afirmação de uma entrevistada, são esquecidos quando os profissionais em educação de infância estão a exercer as suas funções, pela sobreposição do trabalho com as crianças: *"E, apesar de ouvirmos falar destes problemas todos que envolvem a educação, das políticas educativas e que nos insatisfazem, nós quando estamos no dia a dia no local de trabalho com as crianças, estas fazem-nos esquecer todas essas questões." (E3d154)*

Após a análise e interpretação dos resultados recolhidos pelas entrevistas com os dados obtidos através dos questionários, passaremos ao último capitulo onde introdutoriamente iremos rever de forma sumária os objectivos, as metodologias e as principais conclusões destes estudo, tendo em atenção o enquadramento teórico-conceptual. Seguida, de uma segunda parte onde iremos expor algumas considerações e sugestões para quem de direito tem papel principal nas directrizes educativas.

CAPÍTULO VI
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Esta investigação assentou no propósito básico de clarificar o nível de satisfação dos educadores de infância da rede pública pertencentes ao Quadro de Zona Pedagógica de Viseu. Para tornarmos isto exequível, foi necessário identificar os factores motivadores de satisfação/insatisfação profissional e averiguar, simultaneamente, a natureza intrínseca ou extrínseca desses mesmos factores neste grupo profissional.

Por isso, e após o desenvolvimento de um quadro teórico-conceptual assente nas principais teorias da motivação, propusemo-nos utilizar uma conjugação de métodos para validar, de forma mais fiável, esta investigação. O primeiro método, de carácter qualitativo e exploratório (entrevista), foi essencialmente construído com base na teoria da motivação profissional de Herzberg, tendo sido aplicado a 6 educadoras. O segundo, de cariz quantitativo (inquérito por questionário), foi elaborado com base nos indicadores da análise de conteúdo das entrevistas, tendo sido submetido à apreciação de 239 educadores de infância.

Esta combinação de métodos revelou um estudo com uma magnitude muito elevada, pela quantidade de informações obtidas. A extensão destes dados derivou, em parte, de pretendermos abranger uma quantidade significativa de factores de carácter intrínseco e extrínseco ao indivíduo. Mas, apesar desta ocorrência, asseveramos que a conjugação destes métodos se mostrou muito útil e adequada, pois só assim, pudemos determinar com precisão os efectivos factores que predispõem à satisfação/insatisfação profissional dos educadores de infância.

Decorrente da triangulação dos dados recolhidos pelas entrevistas com os resultados obtidos através dos questionários, verificamos que o grau de satisfação destes profissionais é positivo e que os factores motivadores de satisfação e insatisfação profissional são, de uma forma geral, congruentes com a perspectiva dos factores motivação-higiene de Herzberg. Temos a

consciência de que os resultados obtidos neste estudo apenas podem ser generalizados à população de educadores de infância respondentes.

Estes docentes consideraram, como factores promotores de satisfação, a totalidade dos factores intrínsecos examinados, à excepção do factor progressão na carreira, designadamente, o trabalho em si, o trabalho em equipa, a função e perfil do educador, o método de trabalho, o desempenho profissional, o reconhecimento e valorização profissional, a responsabilidade, a realização pessoal e profissional, a formação inicial, o desenvolvimento pessoal e profissional e a formação contínua. Convergiram, também, para esse contentamento, alguns factores de natureza extrínseca como as relações interpessoais, questões derivadas das políticas administrativas/educativas (a função e o estilo do gestor escolar, as formas de mobilidade e a estabilidade docente) e os recursos materiais.

Quanto aos factores fomentadores de insatisfação, estes tiveram total correspondência com os factores extrínsecos enunciados na teoria de Herzberg, à excepção do factor estatuto social (pelo facto deste teórico ter considerado este factor como motivador à actividade docente), nomeadamente, as relações pessoais e familiares, o salário, as questões oriundas das políticas administrativas/educativas (o horário, o sistema de concursos e colocações, a mobilidade docente, a rede escolar), o vínculo profissional e as características físicas dos estabelecimentos.

Os resultados gerais deste estudo revelaram, a nível da análise estatística e, principalmente, da análise de conteúdo, que os principais factores de insatisfação profissional docente concentram-se em questões correlacionadas com as políticas educativas, nomeadamente, com o sistema de concursos e colocações e com a mobilidade docente. Diante desta veracidade, e visto que vai entrar em vigor um novo sistema de colocações promotor de estabilidade docente nos estabelecimentos de ensino, seria interessante realizar, numa futura investigação, um estudo comparativo entre os educadores de infância dos diversos Quadros de Zona do País. A realização desse estudo permitir-nos-ia averiguar sobre os reais benefícios e inconvenientes da introdução desse novo sistema – que valida a obrigatoriedade de permanência docente durante três anos no mesmo lugar –

quer do ponto de vista dos docentes, quer também, das crianças e da comunidade educativa.

Mas sejam quais forem as perspectivas de futuros estudos, a finalidade de qualquer processo investigativo a nível da educação deverá sempre pautar-se para uma informação final dos resultados aos docentes e aos gestores escolares, para que se possam implementar intervenções objectivas e concretas nas causas educativas.

Nesse sentido, baseados, essencialmente, na análise empírica da investigação (opiniões das educadoras entrevistadas e inquiridas), propomos, alguns princípios de dimensão um pouco ambiciosos, que provavelmente ajudariam a reduzir ou mesmo a suplantar alguns dos actuais sentimentos de insatisfação profissional dos docentes em educação de infância.

Essas medidas categorizam-se, primordialmente, a nível do vínculo profissional, das políticas administrativas/educativas (legislação, sistema de concursos e colocações, e mobilidade docente) e, secundariamente, a nível das condições físicas de trabalho, da progressão na carreira, da formação inicial e contínua, e do trabalho em equipa. Vejamos cada uma em detalhe:

i) Os docentes da educação de infância representam um dos grupos profissionais que maior dificuldade tem em estabelecer um vínculo que o ligue à função pública. Já para não falarmos na enorme dificuldade em entrarem para o "Quadro de Escola", comparativamente com docentes de outros níveis de ensino. Esta precariedade e insegurança laboral reclamam por uma intervenção governamental, a nível da organização da educação pré-escolar e, principalmente, do sistema de concursos, para que os docentes tenham tranquilidade de espírito e para que se possam gerar comunidades profissionais mais estáveis.

ii) Segundo orientações superiores, dever-se-ia desenvolver uma articulação do ensino pré-escolar com outros níveis de ensino e estabelecer-se uma estreita ligação entre este e o 1º Ciclo do ensino básico, uma vez que é reconhecida, citando Carvalho (1996), *"(…) a importância dos processos de transição eficazes numa fase vulnerável da vida da criança, bem como a necessidade de não segmentação do sistema escolar, considerado um factor fundamental para a continuidade da acção educativa"* (p. 57). Mas isso tornou-se inviável, a partir do momento em que é decretado um

calendário escolar para a educação pré-escolar diferente do aplicado aos restantes graus de ensino, impossibilitando, assim, a realização de um verdadeiro trabalho educativo/pedagógico articulado com os demais parceiros educativos. Para que isto fosse novamente possível, e para nivelar a igualdade entre docentes, dever-se-ia voltar a uniformizar o calendário escolar do ensino pré-escolar.

iii) O actual governo alude nos seus discursos, que o novo sistema de colocação de docentes irá desencadear uma maior estabilidade dos educadores/professores. Mas, para que vá ao encontro da escola que se pretende – mais autónoma – deveria mesmo, citando Formosinho (1998, p.34): *"(…) garantir a estabilidade do corpo docente e a continuidade das relações pedagógicas com os alunos e das relações interpessoais com os seus pares"*. Porque, a par desta tendência governamental para a estabilização dos docentes, constata-se também, segundo Loureiro (2001), uma propensão para a mobilidade e para o desencadear de processos de adaptação/acomodação, que em nada favorecem as relações entre docentes, uma vez que nem todos são colocados nos lugares pretendidos. E, nestes casos, em que os educadores são obrigados a deslocarem-se para novos lugares, muito distantes das suas residências próprias, e a terem que arranjar novas habitações, o governo deveria atribuir uma compensação financeira que ajudasse a suportar os gastos acrescidos destes profissionais.

iv) Dever-se-ia atender à fixação dos educadores sob o ponto de vista dos direitos das crianças. A Convenção dos Direitos da Criança (1989) preconiza, no parágrafo 1 do artigo 3, que a totalidade das práticas relacionadas com as crianças, desenvolvidas quer por instituições públicas ou privadas, quer por órgãos legislativos e administrativos, devem respeitar primeiramente «o maior interesse da criança». Se a convenção remete para o facto de que o seu pleno e harmonioso desenvolvimento deve processar-se num ambiente de «felicidade, amor e compreensão», então não restará outra alternativa ao governo e às autarquias senão a de criar melhores condições de trabalho aos docentes, em termos de estabilidade e condições físicas e organizacionais, para que as crianças se desenvolvam em ambientes estáveis e aprazíveis afectivamente.

Esta melhoria das condições físicas de trabalho e dos equipamentos, para além de tornar os jardins-de-infância mais agradáveis, restitui também à actividade docente o prazer e a gratificação que ela suscita. Por estes motivos, a educação deveria ser vista como um investimento e não como uma «despesa». Pois para que os docentes se dediquem, e invistam na sua profissão, é condição indispensável que o governo aposte na estabilidade e na melhoria das condições de trabalho destes profissionais.

v) A progressão na carreira dever-se-ia passar a processar sobre o mérito pedagógico do profissional, através de uma avaliação de desempenho com «critérios claramente definidos», para que, os docentes que se esforçam, e que têm mais competências, possam progredir de forma diferenciada na carreira.

vi) A saturação que o mercado de trabalho apresenta com educadores de infância e que impossibilita a colocação de uma grande parte deste grupo profissional, indicia que os cursos de formação inicial em educação de infância deveriam passar a abrir as suas candidaturas bianualmente.

Os critérios de selecção de candidatos deveriam, também, contemplar o apuramento de pessoas que apresentassem perfil para a profissão, através da realização de provas que avaliassem objectivamente a sua personalida-
-de (carácter, temperamento, constituição), para excluir os indivíduos que não têm/aparentam vocação para o exercício da actividade docente.

A formação inicial da docência parece não apresentar a desejável coerência com a realidade do dia-a-dia profissional. Não incutindo nos docentes, a nível curricular, competências mínimas para solucionar estrategicamente situações problemáticas que se geram e que requereriam uma intervenção eficaz, são conducentes a estados de desmotivação profissional. Por este motivo, revelar-se-ia pertinente uma (re)organização dos programas de formação inicial de docentes, adaptando-se os seus conteúdos à realidade da prática do ensino, rebatendo a ideia de Esteve & Fracchia (1988) em Seco (2002, p. 164) de que:

> *(...) a prevenção do mal-estar docente, logo ao nível da formação inicial, parece ser o mais importante que as acções levadas a cabo, neste sentido, na formação contínua. De facto, depois de passado o choque*

com a realidade, o professor principiante pode sentir-se mais satisfeito, caso já tenha sido preparado na etapa anterior.

Essa (re)organização formativa, para além de conduzir à aquisição de novas competências, deveria também, «trabalhar» as atitudes pessoais dos futuros docentes face à diversidade de contextos em que estes irão exercer a sua actividade educativa.

Para além destas questões, dever-se-ia realizar ainda um controlo rigoroso sobre as áreas curriculares que as escolas de formação inicial desenvolvem com os seus alunos, para que estas predispusessem os futuros educadores a metodologias de trabalho baseadas numa pedagogia de projecto «capacitadora» do desenvolvimento de trabalho cooperativo e autónomo nas crianças.

vii) A formação contínua deveria ser efectuada com base primordial nas necessidades pessoais e nas do contexto escolar, de modo a possibilitar uma renovação nas práticas pedagógicas e não com a finalidade que hoje é prática comum por parte de alguns docentes, a de realizar acções pontuais e desarticuladas para obter créditos e poder progredir na carreira.

Dever-se-ia apostar numa formação permanente dos docentes que possibilitasse o desenvolvimento pessoal do educador, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional, contribuindo em larga escala para a valorização da profissão. Uma política de formação docente deveria, citando Nunes (1984, p. 158) *"(…) ser capaz de ultrapassar critérios baseados exclusivamente na melhoria de competências, para pautar-se por critérios que atentam no desenvolvimento de uma personalidade profissional"*.

Uma outra forma possível de ultrapassar sentimentos de descontentamento profissional docente, passa pela integração em programas de formação (inicial e contínua) de «treino de competências e de estratégias para resolução de situações problemáticas» (Jesus, 2002; Nóvoa, 1991).

viii) Os órgãos de gestão, apesar de representarem a autoridade na organização escola, deveriam fomentar ambientes de solidariedade entre docentes, valorizando o trabalho em equipa. O gestor organizacional deveria ser um líder e fazer uso de uma «liderança democrática» e de uma

«supervisão participativa», proporcionando oportunidades aos seus elementos para o diálogo e participação nas decisões que dizem respeito ao seu trabalho e que os afecta directamente. O trabalho em equipa torna possível uma diminuição do isolamento docente, permite uma convergência nos estratagemas para solucionar problemas e possibilita também um desenvolvimento profissional docente, ou seja, dever-se-ia desenvolver um trabalho de «cooperação» entre docentes, como caracteriza muito bem Jesus (2002) ao citar Lens & Jesus (1999, p. 43):

> *Teaching should be a **we** thing, not a **me** thing. Although teachers are finally alone with their children in the classroom, teachers should see themselves as team players who can learn a lot from professional Exchange with colleagues. They should be given more opportunities for continuous learning and professional development*.

Os docentes ao constituírem um dos grupos da comunidade educativa mais numerosos profissionalmente e, simultaneamente, como um dos mais qualificados do ponto de vista académico (a nível técnico e científico), deveriam ser ouvidos e correspondidos nas suas reivindicações. Dever-se-iam efectivar melhorias de condições sociais e económicas para os docentes, pois a motivação pessoal e profissional é condição imprescindível, para que a escola que nós tanto queremos seja de «qualidade». Se isso não for possível a curto prazo, os docentes conscienciosos deveriam fazer os possíveis para ultrapassar este discurso pessimista e tentar desenvolver estratégias para minorar ou mesmo suprimir as situações problemáticas, procurando dar mais ênfase à acção educativa.

Todos temos a percepção das contrariedades que os docentes têm de enfrentar ao longo da sua carreira como agentes educativos. Mas também temos a consciência de que a política educativa deveria, necessariamente, empreender acções concretas para que estes profissionais se sintam mais satisfeitos, visto que um acréscimo de bem-estar reflectir-se-ia no trabalho com as crianças e na qualidade das suas aprendizagens, pelo facto de elevar substancialmente a motivação para o exercício da actividade docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

A) Bibliografia de Suporte Temático:

AFONSO, Natércio. (1994). *A reforma da administração escolar: A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

AFONSO, Natércio. (2005). Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico. Porto: Edições Asa.

ALVES, Francisco C. (1991). *A satisfação/insatisfação docente. Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º. Ciclo do ensino básico e do secundário do distrito de Bragança*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

ALVES, Francisco Cordeiro. (1997). *A (in)satisfação dos professores. Estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito secundário do distrito de Bragança*. Em Maria Teresa Estrela (org.), Viver e construir a profissão docente. Porto: Porto Editora.

CABRAL, Ruben. (1995). *Excelência, educação e desenvolvimento*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

CABRAL, Ruben. (1999). *O novo voo de Ícaro – Discursos sobre educação*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

CABRAL, Carla. (2003). *Grau de satisfação dos educadores de infância: Estudo do concelho de Peniche*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

CARDONA, Maria João. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

CARVALHO, Isabel Lemos. (1996). *Educação pré-escolar em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.

CHIAVENATO, Idalberto. (1981). *Administração de recursos humanos*. S. Paulo: Editora Atlas.

COMÉNIO, João Amós. (1985). *Didáctica magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CORREIA, Isabel. (2002). *Olhares das educadoras de infância sobre a profissão e a identidade no contexto de projectos de intervenção sócioeducativa e comunitária*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

CRUZ, Manuel Braga. (1989). *A situação do professor em Portugal*. Relatório da comissão criada pelo despacho 114/ME/88 do Ministro da educação. Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Análise Social, Separata XXIV, nº. 103-104.

DICIOPÉDIA. (2005). [Dvd-rom]. Porto: Porto Editora.

DIOGO, José. (1998). *Parceria escola-família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

ESTEVE, José Manuel. (1991). *Mudanças sociais e funções docentes*. Em António Nóvoa (org.), Profissão professor. Porto: Porto Editora.

ESTEVE, José Manuel. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições.

ESTRELA, Maria Teresa (org.). (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, Rogério. (1995, Abril). *Contributos para a história da profissão docente em Portugal*. Comunicação apresentada no Encontro Regional de Professores e Educadores sobre a Profissão docente e a deontologia profissional, Região Centro.

FORMOSINHO, João. (1998). Educação para todos. *O ensino primário – de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Ministério da educação.

FORMOSINHO, João. (1999). *A escola é ainda uma criança: Importância da educação pré-escolar no desenvolvimento e nos percursos das crianças e jovens na vida escolar e na cidadania*. Intervenção apresentada no Encontro-Debate da Assembleia Municipal de Lisboa, Fórum Lisboa.

FORMOSINHO, João; FORMOSINHO, Júlia; LUÍS, Helena; PINTO, Jorge; FERREIRA, Celina; FERREIRA, Fernando. (2000). Educação para

todos. Estudos sobre a mobilidade docente – Descontinuidade educativa no coração da prática pedagógica. Lisboa: Ministério da educação.

FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando; MACHADO, Joaquim. (2000). Políticas Educativas e Autonomia das Escolas. Porto: Edições Asa.

GARCIA, Carlos Marcelo. (1999). *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

HARGREAVES, Andy. (1998). *Os professores em tempo de mudança – O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna.* Lisboa: McGraw-Hill.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATISTICA. (2001). Recenseamento geral da população e habitação 2001. Censos 2001. Resultados definitivos. Recuperado em 2005, Outubro 3, de http://www.ine.pt.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATISTICA. (2003). População e condições sociais. Educação. Anuário estatístico de Portugal 2003. Educação ciência e tecnologia. Quadros estatísticos. Recuperado em 2005, Setembro 29, de http://infoline.ine.pt/prodserv/quadros/quadro.asp.

JESUS, Saul Neves. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente. Uma lição de síntese*. Lisboa: Asa Editores.

LÉVY-LEBOYER, C. (1994). *A crise das motivações*. São Paulo: Editora Atlas.

LOUREIRO, Carlos. (2001). *A docência como profissão. Culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional*. Porto: Edições Asa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1996). Educação pré-escolar em Portugal. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

NÓVOA, António. (1991). O passado e o presente dos professores. Em Nóvoa (org.), Profissão professor. Porto: Porto Editora.

NUNES, Ivo de Sousa. (1984). *A Motivação intrínseca: Seu significado e implicações para o exercício da actividade docente*. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

PESTANA, Nuno; BOGALHO, Pedro (coord.). (2001). *Profissões – Guia de caracterização profissional. Volume IV*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

RIBEIRO, António Carrilho. (1989). *Formar professores – Elementos para uma teoria e prática da formação*. Porto: Porto Editora.

SANTOS, Florbela Trigo. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação, descontentamento e desgaste profissional.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SECO, Graça M. S. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

SECO, Graça M. S. (2002). *A satisfação dos professores – Teoria, modelos e evidências*. Porto: Edições Asa.

SILVA, Maria de Lurdes. (1997). *A docência é uma ocupação ética*. Em Maria Teresa Estrela (org.), Viver e construir a profissão docente. Porto: Porto Editora.

TEODORO, António. (1990). *Os professores – Situação profissional e carreira docente*. Lisboa: Texto Editora.

TEODORO, António. (1994). *A carreira docente – formação/avaliação/progressão*. Lisboa: Texto Editora.

VIEIRA, Cristina Rocha; RELVAS, Ana Paula. (2003). *A(s) vida(s) do professor. Escola e família*. Coimbra: Quarteto Editora.

B) Bibliografia de Suporte Metodológico:

ABAE. (2005). Mapas Viseu. Recuperado em 2005, Outubro 2, de http://www.abae.pt/portugal/mapas/viseu/viseu.htm.

BARDIN, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BELL, Judith. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Edições Gradiva.

BOGDAN, B.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para auto aprendizagem.* Lisboa: Universidade Aberta.

ESTRELA, Albano. (1990). Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

HILL, Manuela; HILL, Andrew. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. (1988). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

MOREIRA, C. (1994). *Planeamento e estratégias da investigação social*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Publicações Gradiva.

ROSA, Joaquim Coelho. (1994). *Investigação e educação*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

C) Legislação Consultada:

- Lei nº. 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo);
- Decreto-Lei nº. 139-A/90, com alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº. 105/97 e pelo Decreto-Lei nº.1/98 (Estatuto da carreira docente);
- Decreto-Lei nº. 172/91, de 10 de Maio (Regime jurídico de direcção, administração e gestão de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário);
- Lei 5/97 (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar);
- Despacho normativo nº. 27/97, de 2 de Junho (Associação ou Agrupamentos de escolas);
- Decreto-Lei nº. 312/99 (Progressão na carreira);
- Decreto-Lei nº. 115-A/98, de 4 de Maio (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário);
- Decreto-lei nº. 240/2001 (Perfil geral de competência profissional do educador)

ANEXO VII – Questionário definitivo

QUESTIONÁRIO AOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

Sou Educadora de Infância no Quadro de Zona Pedagógica de Viseu, encontrando-me neste momento a realizar uma investigação sobre o grau de satisfação dos educadores de infância no âmbito de Mestrado na Universidade Aberta, em Lisboa.

É neste contexto que apareço a requerer a sua indispensável colaboração para o preenchimento, de forma sincera e completa, de um questionário que se apresenta seguidamente, assegurando-se a total confidencialidade dos dados obtidos.

A sua cooperação, voluntária e anónima, é de elevado interesse, uma vez que, só com o seu envolvimento neste estudo é possível constatar o verídico nível de satisfação profissional docente.

Agradeço-lhe desde já a sua atenção e disponibilidade para responder a este inquérito.

I. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS
(Escolha <u>só uma</u> opção e coloque um X):

Sexo:

Sexo Feminino ☐ Sexo Masculino ☐

Idade:

Menos de 26 anos ☐
De 26 a 35 anos ☐
De 36 a 45 anos ☐
De 46 a 55 anos ☐
Mais de 55 anos ☐

Estado civil:

Solteiro ☐
Casado ☐ com filhos ☐ sem filhos ☐
Outro ☐ com filhos ☐ sem filhos ☐

Habilitações académicas:

Bacharelato ☐ Pós-graduação ☐
D.E.S.E ☐ Mestrado ☐
Licenciatura ☐ Doutoramento ☐

Situação profissional:

Contratado ☐
Quadro de Zona Pedagógica ☐
Quadro de Escola ☐

Tempo de serviço a 31 de Agosto de 2005:

Menos de 6 anos ☐
De 6 a 10 anos ☐
De 11 a 15 anos ☐
De 16 a 20 anos ☐
Mais de 20 anos ☐

II. DADOS DE LOCALIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO E DA RESIDÊNCIA

(Escolha <u>só uma</u> resposta e coloque um X):

Localização do jardim-de-infância:

Rural ☐ Semi-urbano ☐ Urbano ☐

Distância da residência própria ao jardim-de-infância:

1 a 10 Kms ☐
11 a 20 Kms ☐
21 a 30 Kms ☐
31 a 40 Kms ☐
Mais de 41Kms ☐

Percorre essa distância diariamente:

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu <u>Sim</u>, passe à questão 2.6.
Se respondeu <u>Não</u>, continue

Teve que arranjar uma segunda residência:

Sim ☐ Não ☐

Com que frequência se desloca à primeira residência:

Semanalmente ☐ Mensalmente ☐
Quinzenalmente ☐ Outra ☐

O local de residência própria situa-se no Concelho:

Sim ☐ Não ☐

No ano lectivo 2004/05 encontrava-se neste jardim-de-infância:

Sim ☐ Não ☐

Número de vezes que mudou de jardim-de-infância nos últimos 10 anos:

Nenhuma ☐
1 a 3 vezes ☐
4 a 6 vezes ☐
7 a 9 vezes ☐
Anualmente ☐

III. DADOS DE ABSENTISMO

(Assinale <u>um X nas opções</u> que entender):

Durante o ano lectivo de 2004/05:

- Nunca faltei ☐

- Faltei por:	Dias				
	Nenhum	1 a 10	11 a 20	21 a 30	31 ou mais
Motivo pessoal					
Motivo familiar					
Motivo de doença					
Participar em formação					
Participar em reunião sindical					
Adesão a greve					
Outro motivo					

IV. DADOS SOBRE O GRAU DE CONCORDÂNCIA COM UM CONJUNTO DE AFIRMAÇOES RELATIVAS A FACTORES INTRÍNSECOS E EXTRÍNSECOS À ACTIVIDADE DOCENTE:

Leia cuidadosamente cada afirmação e assinale com um X o número (<u>só um</u>) que melhor representa a sua opinião, tendo em conta a seguinte chave:

1	**Discordo absolutamente**
2	**Discordo**
3	**Não concordo nem discordo**
4	**Concordo**
5	**Concordo absolutamente**

		Discordo absolutamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo absolutamente
1.	Encontro-me satisfeito/a profissionalmente	1	2	3	4	5
2.	Escolhi ser educador/a por vocação	1	2	3	4	5
3.	A minha equipa de trabalho tem espírito de envolvimento e de participação em projectos	1	2	3	4	5
4.	É minha função fomentar o crescimento e o desenvolvimento da criança	1	2	3	4	5
5.	Os órgãos de gestão do meu agrupamento revelam imparcialidade na tomada de decisões	1	2	3	4	5
6.	O/A educador/a deve ter uma postura aberta e cooperativa com a comunidade educativa	1	2	3	4	5
7.	Os órgãos de gestão do meu agrupamento têm competências para liderar	1	2	3	4	5
8.	O/A educador/a deve planear e desenvolver actividades, tendo em consideração também as ideias das crianças e os acontecimentos que ocorrem no meio	1	2	3	4	5
9.	Os/As educadores/as esforçam-se por serem bons profissionais	1	2	3	4	5
10.	Houve uma evolução no reconhecimento do trabalho do educador/a	1	2	3	4	5
11.	Os/As educadores/as são profissionais responsáveis	1	2	3	4	5
12.	Todos/as os/as educadores/as devem poder chegar ao topo de carreira	1	2	3	4	5
13.	É gratificante acompanharmos o desenvolvimento das crianças	1	2	3	4	5
14.	Na formação inicial tive preparação suficiente para exercer a profissão de educador/a	1	2	3	4	5
15.	Senti um crescimento pessoal e profissional durante a minha actividade como educador/a	1	2	3	4	5
16.	A variedade das acções de formação é adequada às nossas necessidades pessoais	1	2	3	4	5
17.	Há um bom relacionamento com os pares	1	2	3	4	5
18.	Estabelecem-se laços de afectividade fortes com as crianças	1	2	3	4	5
19.	Há relações de cordialidade e de amizade com os órgãos do meu conselho executivo	1	2	3	4	5
20.	Há uma relação de cooperação com a comunidade educativa	1	2	3	4	5
21.	Tenho sempre boas relações com os pais das crianças	1	2	3	4	5
22.	A vida pessoal e familiar dos/as educadores/as torna-se complicada com as constantes mudanças de lugar	1	2	3	4	5

		Discordo absolutamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo absolutamente
23.	Tenho um salário compensador monetariamente	1	2	3	4	5
24.	Devo fazer o alargamento de horário com crianças em vez de estar a supervisionar	1	2	3	4	5
25.	Ser educador/a é socialmente prestigiante	1	2	3	4	5
26.	Estou colocado/a num dos jardins-de-infância da minha preferência	1	2	3	4	5
27.	Para se ingressar num Quadro de Zona Pedagógica é necessário ter muitos anos de serviço	1	2	3	4	5
28.	A educação pré-escolar devia ter carácter de obrigatoriedade	1	2	3	4	5
29.	A mobilidade de educadores/as é enriquecedora por permitir conhecer novas realidades	1	2	3	4	5
30.	Há educadores/as que recorrem ao destacamento para os apoios educativos como forma de ficarem colocados/as próximo de casa	1	2	3	4	5
31.	A estabilidade docente permite a continuidade de projectos educativos e pedagógicos	1	2	3	4	5
32.	Existe uma distância considerável entre jardins-de-infância	1	2	3	4	5
33.	A maioria dos jardins-de-infância funciona em salas adaptadas	1	2	3	4	5
34.	O meu jardim-de-infância está equipado com meios audiovisuais	1	2	3	4	5
35.	Gosto de ser educador/a	1	2	3	4	5
36.	Há dinamismo na minha equipa para desenvolver projectos inovadores	1	2	3	4	5
37.	O/A educador/a deve valorizar as vivências pessoais da criança	1	2	3	4	5
38.	O/A educador/a deve ser capaz de responder a desafios	1	2	3	4	5
39.	Os órgãos de gestão do meu agrupamento são pessoas acessíveis e abertas ao diálogo	1	2	3	4	5
40.	O/A educador/a tem liberdade para organizar o trabalho com as crianças dentro das áreas definidas nas orientações curriculares	1	2	3	4	5
41.	Ser educador/a causa um desgaste físico e psicológico que se acentua com a idade	1	2	3	4	5
42.	O reconhecimento profissional depende da forma como nós nos valorizamos pessoalmente e daquilo que fazemos para que nos reconheçam	1	2	3	4	5
43.	O/A educador/a deve contribuir para a formação da criança como ser livre e autónomo	1	2	3	4	5
44.	A progressão na carreira devia ser feita pelo mérito do profissional	1	2	3	4	5

		Discordo absolutamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo absolutamente
45.	Na minha formação inicial a parte teórica estava equilibrada com a prática pedagógica	1	2	3	4	5
46.	A realização de formação complementar possibilita um enriquecimento pessoal e profissional	1	2	3	4	5
47.	Procurei acções de formação de acordo com interesses pessoais para adquirir novos conhecimentos	1	2	3	4	5
48.	Os momentos de encontro com colegas resumem-se aos das reuniões	1	2	3	4	5
49.	A permanência do/a educador/a durante os três anos de passagem da criança pelo jardim-de-infância contribui para a sua segurança emocional	1	2	3	4	5
50.	O tipo de relações que se estabelece com os órgãos do conselho executivo depende da filosofia de abertura do agrupamento	1	2	3	4	5
51.	Fomento uma relação aberta e dialogante com os pais	1	2	3	4	5
52.	A instabilidade contínua só afecta os/as educadores/as que têm compromissos familiares	1	2	3	4	5
53.	Tenho uma remuneração salarial adequada às funções que desempenho	1	2	3	4	5
54.	Devo fazer a componente não lectiva com crianças em vez de estar com planificações	1	2	3	4	5
55.	Os pais vêem os/as educadores/as de infância como agentes educativos indispensáveis	1	2	3	4	5
56.	Obtive sempre colocação num jardim-de-infância próximo de casa	1	2	3	4	5
57.	Optei por trabalhar no ensino particular até entrar para um quadro do ensino oficial	1	2	3	4	5
58.	A frequência do jardim-de-infância pelas crianças de 5 anos devia ser obrigatória	1	2	3	4	5
59.	A mobilidade suscita constantes adaptações do docente ao meio	1	2	3	4	5
60.	O recurso a requisições para exercer funções executivas ou para outras instituições são meios para evitar o lugar de afectação	1	2	3	4	5
61.	A permanência dos/as educadores/as num lugar gera acomodação à vivência dessa comunidade	1	2	3	4	5
62.	Os estabelecimentos de lugar único predispõem ao isolamento do/a educador/a	1	2	3	4	5
63.	Os jardins-de-infância são lugares adequados ao exercício da actividade docente	1	2	3	4	5
64.	O jardim-de-infância onde estou tem telefone	1	2	3	4	5
65.	O meu trabalho como educador/a não é cansativo	1	2	3	4	5

		Discordo absolutamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo absolutamente
66.	O/A educador/a deve ajudar as crianças a projectar o seu trabalho e o seu próprio caminho	1	2	3	4	5
67.	O/A educador/a deve ser uma pessoa emocionalmente estável	1	2	3	4	5
68.	Os órgãos de gestão do meu agrupamento têm posturas democráticas	1	2	3	4	5
69.	Devemos promover a liberdade de expressão da criança para tornar visível a riqueza e a diversidade do seu trabalho	1	2	3	4	5
70.	O rendimento profissional diminui com o avançar da idade	1	2	3	4	5
71.	Os pais reconhecem que o trabalho do/a educador/a é indispensável para o desenvolvimento da criança	1	2	3	4	5
72.	Uma progressão por mérito estimula o investimento no trabalho	1	2	3	4	5
73.	As escolas de formação de educadores/as deveriam seleccionar também os/as candidatos/as com base no seu perfil para a profissão	1	2	3	4	5
74.	Realizei aleatoriamente formação para obtenção atempada de créditos	1	2	3	4	5
75.	Estamos mentalizados/as que é uma rotina conhecer novos/as colegas	1	2	3	4	5
76.	Criam-se laços de amizade e de proximidade mais fortes com os pais de meios rurais do que com os pais de meios urbanos	1	2	3	4	5
77.	O vencimento é suficiente tendo em consideração as despesas diárias das deslocações para os estabelecimentos de ensino	1	2	3	4	5
78.	Emprego mais horas com o trabalho escolar do que as da componente não lectiva	1	2	3	4	5
79.	Os pais consideram os/as educadores/as guardadores/as de crianças	1	2	3	4	5
80.	Aprovo as novas regras do sistema de concursos e colocações de docentes	1	2	3	4	5
81.	Enquanto não se pertence a um Quadro de Escola vive-se permanentemente num clima de incerteza e de insegurança pessoal e profissional	1	2	3	4	5
82.	A imposição de um calendário escolar diferente para a educação pré-escolar constitui motivo de desmotivação profissional	1	2	3	4	5
83.	A mobilidade causa o rompimento de laços afectivos com as crianças e de relações com a comunidade educativa	1	2	3	4	5
84.	Gostava de permanecer sempre no mesmo lugar	1	2	3	4	5
85.	A dimensão geográfica deste Quadro de Zona Pedagógica devia ser menor	1	2	3	4	5

	Discordo absolutamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo absolutamente
86. Os jardins-de-infância reúnem condições para assegurar prolongamentos de horário	1	2	3	4	5
87. Os jardins-de-infância estão bem apetrechados com material lúdico e didáctico	1	2	3	4	5
88. Trabalho sempre com muita vontade	1	2	3	4	5
89. Os/As colegas dos outros níveis de ensino reconhecem a função educativa dos/as educadores/as	1	2	3	4	5
90. Uma avaliação por mérito gera percursos profissionais diferentes	1	2	3	4	5
91. Desenvolvo relações mais consistentes com os/as colegas de equipa quando há proximidade entre os jardins-de-infância	1	2	3	4	5
92. Os/As educadores/as são o grupo profissional que tem mais proximidade com os pais/encarregados de educação	1	2	3	4	5
93. O governo contempla os/as educadores/as com direitos e regalias iguais às dos/as docentes de outros níveis de ensino	1	2	3	4	5
94. As colocações plurianuais possibilitam estabilidade aos/às educadores/as e às suas famílias	1	2	3	4	5
95. Estar como contratado/a inviabiliza a realização de projectos pessoais	1	2	3	4	5
96. O novo modelo de gestão e administração das escolas promoveu a efectiva autonomia das escolas	1	2	3	4	5
97. A mobilidade afecta essencialmente os/as educadores/as que têm menos tempo de serviço	1	2	3	4	5
98. A estabilidade durante três ou mais anos num lugar erradica durante esse período de tempo estados de ansiedade e de stress	1	2	3	4	5
99. As autarquias e as juntas de freguesia investem na melhoria das condições físicas dos jardins-de-infância	1	2	3	4	5
100. As funções pedagógicas são as mais importantes	1	2	3	4	5
101. A profissão de educador/a passou a ser mais reconhecida com o lançamento das orientações curriculares para a educação pré-escolar	1	2	3	4	5
102. Estabeleço relações mais fortes com colegas quando estou em jardins-de-infância com mais do que um lugar de educador/a	1	2	3	4	5
103. A obrigatoriedade de permanecer num lugar durante três anos onde não se gosta de estar ou que fica muito longe de casa, perturba a predisposição para a actividade docente	1	2	3	4	5
104. A única compensação de estar como contratado/a é a acumulação de tempo de serviço	1	2	3	4	5

	Discordo absolutamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo absolutamente
105. A componente de apoio à família deve funcionar somente nos lugares onde é absolutamente necessário dar resposta às famílias	1	2	3	4	5
106. Na fase final da carreira de educador/a de infância ainda tenho condições físicas e psicológicas para exercer a actividade lectiva	1	2	3	4	5
107. A formação dos agrupamentos alterou a forma de trabalhar dos profissionais em educação de infância	1	2	3	4	5

Gostaria de ver divulgado o resultado deste estudo a nível da comunidade educativa: Sim ☐ Não ☐

Muito obrigado pelo tempo dispensado

A Educadora de Infância
Isabel Almeida

ANEXO VIII – Tabelas de frequências do questionário

Frequencies

Statistics

		q1.1. Sexo	q1.2. Idade	q1.3. Estado civil	q1.3a. Filhos
N	Valid	239	239	239	212
	Missing	0	0	0	27
Mean		1,01	3,16	2,00	1,17
Median		1,00	3,00	2,00	1,00
Mode		1	3	2	1
Std. Deviation		,112	,589	,494	,380
Minimum		1	1	1	1
Maximum		2	5	3	2

Statistics

		q1.4. Habilitações académicas	q1.5. Situação profissional	q1.6. Tempo de serviço a 31 de Agosto de 2005
N	Valid	239	239	239
	Missing	0	0	0
Mean		2,69	2,44	4,00
Median		3,00	3,00	4,00
Mode		3	3	5
Std. Deviation		,858	,611	1,010
Minimum		1	1	1
Maximum		5	3	5

Statistics

		q2.1. Localização do jardim-de-infância:	q2.2. Distância da residência própria ao jardim-de-infância:	q2.3. Percorre essa distância diariamente:	q2.4.Teve que arranjar uma segunda residência:
N	Valid	239	239	239	4
	Missing	0	0	0	235
Mean		1,46	2,11	1,02	1,00
Median		1,00	2,00	1,00	1,00
Mode		1	1	1	1
Std. Deviation		,731	1,377	,129	,000
Minimum		1	1	1	1
Maximum		3	5	2	1

Statistics

		q2.5.Com que frequência se desloca à primeira residência:	q2.6. O local de residência própria situa-se no Concelho:	q2.7. No ano lectivo 2004/05 encontrava -se neste jardim-de-infância:	q2.8. Número de vezes que mudou de jardim-de-infância nos últimos 10 anos:
N	Valid	4	239	239	239
	Missing	235	0	0	0
Mean		1,00	1,41	1,48	3,01
Median		1,00	1,00	1,00	3,00
Mode		1	1	1	2
Std. Deviation		,000	,493	,501	1,411
Minimum		1	1	1	1
Maximum		1	2	2	5

Statistics

		q3.1. Durante o ano lectivo de 2004/05: Nunca Faltei	q3.1a Faltei por motivo pessoal	q3.1b Faltei por motivo familiar	q3.1c Faltei por motivo de doença
N	Valid	12	107	90	123
	Missing	227	132	149	116
Mean		1,00	1,77	1,83	2,10
Median		1,00	2,00	2,00	2,00
Mode		1	2	2	2
Std. Deviation		,000	,447	,456	,740
Minimum		1	1	1	1
Maximum		1	3	3	5

Statistics

		q3.1d Faltei por participar em formação	q3.1e Faltei por participar em reunião sindical	q3.1f Faltei por adesão a greve	q3.1g Faltei por outro motivo
N	Valid	182	168	100	45
	Missing	57	71	139	194
Mean		1,98	1,97	1,73	1,56
Median		2,00	2,00	2,00	1,00
Mode		2	2	2	1
Std. Deviation		,246	,230	,446	,755
Minimum		1	1	1	1
Maximum		3	3	2	5

Statistics

		q4.1. Encontro-me satisfeito/a profissionalmente	q4.2. Escolhi ser educador/a por vocação	q4.3. A minha equipa de trabalho tem espírito de envolvimento e de participação em projectos	q4.4. É minha função fomentar o crescimento e o desenvolvimento da criança
N	Valid	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0
Mean		3,38	4,32	3,99	4,82
Median		4,00	5,00	4,00	5,00
Mode		4	5	4	5
Std. Deviation		1,096	,902	,767	,385
Minimum		1	1	1	4
Maximum		5	5	5	5

Statistics

		q4.5. Os órgãos de gestão do meu agrupamento revelam imparcialidade na tomada de decisões	q4.6. O/A educador/a deve ter uma postura aberta e cooperativa com a comunidade educativa	q4.7. Os órgãos de gestão do meu agrupamento têm competências para liderar	q4.8. O/A educador/a deve planear e desenvolver actividades, tendo em consideração também as ideias das crianças e os acontecimentos que ocorrem no meio
N	Valid	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0
Mean		3,72	4,71	4,11	4,74
Median		4,00	5,00	4,00	5,00
Mode		4	5	4	5
Std. Deviation		,944	,465	,692	,439
Minimum		1	3	2	4
Maximum		5	5	5	5

Statistics

		q4.9. Os/As educadores/as esforçam-se por serem bons profissionais	q4.10. Houve uma evolução no reconhecimento do trabalho do educador/a	q4.11. Os/As educadores/as são profissionais responsáveis	q4.12. Todos/as os/as educadores/as devem poder chegar ao topo de carreira
N	Valid	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0
Mean		4,31	3,43	4,34	4,67
Median		4,00	4,00	4,00	5,00
Mode		4	4	4	5
Std. Deviation		,659	,975	,594	,612
Minimum		3	1	3	1
Maximum		5	5	5	5

Statistics

		q4.13. É gratificante acompanharmos o desenvolvimento das crianças	q4.14. Na formação inicial tive preparação suficiente para exercer a profissão de educador/a	q4.15. Senti um crescimento pessoal e profissional durante a minha actividade como educador/a	q4.16. A variedade das acções de formação é adequada às nossas necessidades pessoais
N	Valid	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0
Mean		4,83	3,71	4,57	3,34
Median		5,00	4,00	5,00	4,00
Mode		5	4	5	4
Std. Deviation		,385	1,015	,624	,888
Minimum		3	1	1	1
Maximum		5	5	5	5

Statistics

		q4.17.Há um bom relacionamento com os pares	q4.18. Estabelecem-se laços de afectividade fortes com as crianças	q4.19. Há relações de cordialidade e de amizade com os órgãos do meu Conselho Executivo	q4.20. Há uma relação de cooperação com a comunidade educativa
N	Valid	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0
Mean		3,86	4,76	4,10	4,08
Median		4,00	5,00	4,00	4,00
Mode		4	5	4	4
Std. Deviation		,623	,427	,693	,589
Minimum		1	4	1	2
Maximum		5	5	5	5

Statistics

		q4.21. Tenho sempre boas relações com os pais das crianças	q4.22. A vida pessoal e familiar dos/as educadores/ as torna-se complicada com as constantes mudanças de lugar	q4.23. Tenho um salário compensador monetariamente	q4.24. Devo fazer o alargamento de horário com crianças em vez de estar a supervisionar
N	Valid	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0
Mean		4,26	4,65	2,85	1,60
Median		4,00	5,00	3,00	1,00
Mode		4	5	3	1
Std. Deviation		,609	,544	,961	,731
Minimum		2	3	1	1
Maximum		5	5	5	5

Statistics

		q4.25. Ser educador/a é socialmente prestigiante	q4.26. Estou colocado/a num dos jardins-de-infância da minha preferência	q4.27. Para se ingressar num Quadro de Zona Pedagógica é necessário ter muitos anos de serviço	q4.28. A educação pré-escolar devia ter carácter de obrigatoriedade
N	Valid	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0
Mean		2,72	3,65	3,84	4,57
Median		3,00	4,00	4,00	5,00
Mode		3	4	4	5
Std. Deviation		,993	1,244	1,085	,656
Minimum		1	1	1	2
Maximum		5	5	5	5

Statistics

		q4.29. A mobilidade de educadores/as é enriquecedora por permitir conhecer novas realidades	q4.30. Há educadores/as que recorrem ao destacamento para os apoios educativos como forma de ficarem colocados/as próximo de casa	q4.31. A estabilidade docente permite a continuidade de projectos educativos e pedagógicos	q4.32. Existe uma distância considerável entre jardins-de-infância
N	Valid	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0
Mean		3,01	4,10	4,27	3,60
Median		3,00	4,00	4,00	4,00
Mode		3	4	4	4
Std. Deviation		,972	,746	,730	,771
Minimum		1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5

Statistics

		q4.33. A maioria dos jardins-de-infância funciona em salas adaptadas	q4.34. O meu jardim-de-infância está equipado com meios audiovisuais	q4.35. Gosto de ser educador/a	q4.36. Há dinamismo na minha equipa para desenvolver projectos inovadores
N	Valid	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0
Mean		3,90	3,29	4,68	3,88
Median		4,00	4,00	5,00	4,00
Mode		4	4	5	4
Std. Deviation		,811	1,172	,510	,780
Minimum		2	1	2	1
Maximum		5	5	5	5

Statistics

		q4.37. O/A educador/a deve valorizar as vivências pessoais da criança	q4.38. O/A educador/a deve ser capaz de responder a desafios	q4.39. Os órgãos de gestão do meu agrupamento são pessoas acessíveis e abertas ao diálogo	q4.40. O/A educador/a tem liberdade para organizar o trabalho com as crianças dentro das áreas definidas nas orientações curriculares
N	Valid	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0
Mean		4,69	4,66	4,21	4,54
Median		5,00	5,00	4,00	5,00
Mode		5	5	4	5
Std. Deviation		,479	,476	,710	,507
Minimum		3	4	1	3
Maximum		5	5	5	5

Statistics

		q4.41. Ser educador/a causa um desgaste físico e psicológico que se acentua com a idade	q4.42. O reconhecimento profissional depende da forma como nós nos valorizamos pessoalmente e daquilo que fazemos para que nos reconheçam	q4.43. O/A educador/a deve contribuir para a formação da criança como ser livre e autónomo	q4.44. A progressão na carreira devia ser feita pelo mérito do profissional
N	Valid	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0
Mean		4,70	4,09	4,84	3,40
Median		5,00	4,00	5,00	3,00
Mode		5	4	5	3
Std. Deviation		,486	,889	,370	1,080
Minimum		3	1	4	1
Maximum		5	5	5	5

Statistics

		q4.45. Na minha formação inicial a parte teórica estava equilibrada com a prática pedagógica	q4.46. A realização de formação complementar possibilita um enriquecimento pessoal e profissional	q4.47. Procurei acções de formação de acordo com interesses pessoais para adquirir novos conhecimentos	q4.48. Os momentos de encontro com colegas resumem-se aos das reuniões
N	Valid	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0
Mean		3,40	4,20	4,33	3,52
Median		4,00	4,00	4,00	4,00
Mode		4	4	4	4
Std. Deviation		1,068	,602	,625	,911
Minimum		1	2	1	1
Maximum		5	5	5	5

Statistics

		q4.49. A permanência do/a educador/a durante os três anos de passagem da criança pelo jardim-de-infância contribui para a sua segurança emocional	q4.50. O tipo de relações que se estabelece com os órgãos do conselho executivo depende da filosofia de abertura do agrupamento	q4.51. Fomento uma relação aberta e dialogante com os pais	q4.52. A instabilidade contínua só afecta os/as educadores/as que têm compromissos familiares
N	Valid	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0
Mean		4,14	4,11	4,39	2,30
Median		4,00	4,00	4,00	2,00
Mode		4	4	4	2
Std. Deviation		,768	,658	,514	1,145
Minimum		1	2	3	1
Maximum		5	5	5	5

Statistics

		q4.53. Tenho uma remuneração salarial adequada às funções que desempenho	q4.54. Devo fazer a componente não lectiva com crianças em vez de estar com planificações	q4.55. Os pais vêem os/as educadores/as de infância como agentes educativos indispensáveis	q4.56. Obtive sempre colocação num jardim-de-infância próximo de casa
N	Valid	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0
Mean		2,74	1,57	2,95	2,28
Median		3,00	1,00	3,00	2,00
Mode		2	1	3	2
Std. Deviation		,979	,706	,851	1,220
Minimum		1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5

Statistics

		q4.57. Optei por trabalhar no ensino particular até entrar para um quadro do ensino oficial	q4.58. A frequência do jardim-de-infância pelas crianças de 5 anos devia ser obrigatória	q4.59. A mobilidade suscita constantes adaptações do docente ao meio	q4.60. O recurso a requisições para exercer funções executivas ou para outras instituições são meios para evitar o lugar de afectação
N	Valid	223	239	239	239
	Missing	16	0	0	0
Mean		2,61	4,77	4,36	3,26
Median		2,00	5,00	4,00	3,00
Mode		1	5	5	3
Std. Deviation		1,481	,559	,726	,988
Minimum		1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5

Statistics

		q4.61. A permanência dos/as educadores/as num lugar gera acomodação à vivência dessa comunidade	q4.62. Os estabelecimentos de lugar único predispõem ao isolamento do/a educador/a	q4.63. Os jardins-de-infância são lugares adequados ao exercício da actividade docente	q4.64. O jardim-de-infância onde estou tem telefone
N	Valid	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0
Mean		2,95	3,53	3,54	3,74
Median		3,00	4,00	4,00	4,00
Mode		3	4	4	5
Std. Deviation		,958	,969	,911	1,389
Minimum		1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5

Statistics

		q4.65. O meu trabalho como educador/a não é cansativo	q4.66. O/A educador/a deve ajudar as crianças a projectar o seu trabalho e o seu próprio caminho	q4.67. O/A educador/a deve ser uma pessoa emocionalmente estável	q4.68. Os órgãos de gestão do meu agrupamento têm posturas democráticas
N	Valid	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0
Mean		2,01	4,37	4,45	3,93
Median		2,00	4,00	4,00	4,00
Mode		2	4	5	4
Std. Deviation		,948	,673	,569	,738
Minimum		1	1	3	2
Maximum		5	5	5	5

Statistics

		q4.69. Devemos promover a liberdade de expressão da criança para tornar visível a riqueza e a diversidade do seu trabalho	q4.70. O rendimento profissional diminui com o avançar da idade	q4.71. Os pais reconhecem que o trabalho do/a educador/a é indispensável para o desenvolvimento da criança	q4.72. Uma progressão por mérito estimula o investimento no trabalho
N	Valid	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0
Mean		4,63	3,59	3,38	3,32
Median		5,00	4,00	3,00	3,00
Mode		5	4	4	4
Std. Deviation		,510	1,036	,851	1,033
Minimum		3	1	1	1
Maximum		5	5	5	5

Statistics

		q4.73. As escolas de formação de educadores/as deveriam seleccionar também os/as candidatos/as com base no seu perfil para a profissão	q4.74. Realizei aleatoriamente formação para obtenção atempada de créditos	q4.75. Estamos mentalizados/as que é uma rotina conhecer novos/as colegas	q4.76. Criam-se laços de amizade e de proximidade mais fortes com os pais de meios rurais do que com os pais de meios urbanos
N	Valid	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0
Mean		3,77	2,63	2,94	3,17
Median		4,00	2,00	3,00	3,00
Mode		4	2	4	3
Std. Deviation		,894	1,236	1,015	1,048
Minimum		1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5

Statistics

		q4.77. O vencimento é suficiente tendo em consideração as despesas diárias das deslocações para os estabelecimentos de ensino	q4.78. Emprego mais horas com o trabalho escolar do que as da componente não lectiva	q4.79. Os pais consideram os/as educadores/as guardadores/as de crianças	q4.80. Aprovo as novas regras do sistema de concursos e colocações de docentes
N	Valid	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0
Mean		2,12	3,82	3,28	2,32
Median		2,00	4,00	3,00	2,00
Mode		2	4	3	2
Std. Deviation		,916	,790	,926	,987
Minimum		1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5

Statistics

		q4.81. Enquanto não se pertence a um Quadro de Escola vive-se permanentemente num clima de incerteza e de insegurança pessoal e profissional	q4.82. A imposição de um calendário escolar diferente para a educação pré-escolar constitui motivo de desmotivação profissional	q4.83. A mobilidade causa o rompimento de laços afectivos com as crianças e de relações com a comunidade educativa	q4.84. Gostava de permanecer sempre no mesmo lugar
N	Valid	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0
Mean		4,16	4,32	3,90	3,36
Median		4,00	5,00	4,00	3,00
Mode		4[a]	5	4	3
Std. Deviation		,963	,962	,899	1,019
Minimum		1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Statistics

		q4.85. A dimensão geográfica deste Quadro de Zona Pedagógica devia ser menor	q4.86. Os jardins-de-infância reúnem condições para assegurar prolongamentos de horário	q4.87. Os jardins-de-infância estão bem apetrechados com material lúdico e didáctico	q4.88. Trabalho sempre com muita vontade
N	Valid	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0
Mean		3,54	2,08	2,60	3,55
Median		4,00	2,00	2,00	4,00
Mode		4	2	2	4
Std. Deviation		,878	,866	,960	,838
Minimum		2	1	1	1
Maximum		5	5	5	5

Statistics

		q4.89. Os/As colegas dos outros níveis de ensino reconhecem a função educativa dos/as educadores/as	q4.90. Uma avaliação por mérito gera percursos profissionais diferentes	q4.91. Desenvolvo relações mais consistentes com os/as colegas de equipa quando há proximidade entre os jardins-de-infância	q4.92. Os/As educadores/as são o grupo profissional que tem mais proximidade com os pais/encarregados de educação
N	Valid	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0
Mean		2,70	3,60	3,83	4,18
Median		3,00	4,00	4,00	4,00
Mode		2	4	4	4
Std. Deviation		,869	,781	,702	,763
Minimum		1	1	1	2
Maximum		5	5	5	5

Statistics

		q4.93. O governo contempla os/as educadores/as com direitos e regalias iguais às dos/as docentes de outros níveis de ensino	q4.94. As colocações plurianuais possibilitam estabilidade aos educadores/as e às suas famílias	q4.95. Estar como contratado/a inviabiliza a realização de projectos pessoais	q4.96. O novo modelo de gestão e administração das escolas promoveu a efectiva autonomia das escolas
N	Valid	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0
Mean		2,00	2,72	3,72	2,52
Median		2,00	3,00	4,00	2,00
Mode		2	3	4	2
Std. Deviation		,896	1,025	1,086	,849
Minimum		1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5

Statistics

		q4.97. A mobilidade afecta essencialmente os/as educadores/as que têm menos tempo de serviço	q4.98. A estabilidade durante três ou mais anos num lugar erradica durante esse período de tempo estados de ansiedade e de stress	q4.99. As autarquias e as juntas de freguesia investem na melhoria das condições físicas dos jardins-de-infância	q4.100. As funções pedagógicas são as mais importantes
N	Valid	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0
Mean		3,28	2,95	2,87	3,75
Median		4,00	3,00	3,00	4,00
Mode		4	3	3	4
Std. Deviation		1,055	,999	,925	,946
Minimum		1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5

Statistics

		q4.101. A profissão de educador/a passou a ser mais reconhecida com o lançamento das orientações curriculares para a educação pré-escolar	q4.102. Estabeleço relações mais fortes com colegas quando estou em jardins-de-infância com mais do que um lugar de educador/a	q4.103. A obrigatorieda de de permanecer num lugar durante três anos onde não se gosta de estar ou que fica muito longe de casa, perturba a predisposição para a actividade docente	q4.104. A única compensação de estar como contratado/a é a acumulação de tempo de serviço
N	Valid	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0
Mean		3,74	3,78	4,23	3,62
Median		4,00	4,00	4,00	4,00
Mode		4	4	4	4
Std. Deviation		,824	,712	,777	,980
Minimum		1	2	1	1
Maximum		5	5	5	5

Statistics

		q4.105. A componente de apoio à família deve funcionar somente nos lugares onde é absolutamente necessário dar resposta às famílias	q4.106. Na fase final da carreira de educador/a de infância ainda tenho condições físicas e psicológicas para exercer a actividade lectiva	q4.107. A formação dos agrupamentos alterou a forma de trabalhar dos profissionais em educação de infância
N	Valid	239	239	239
	Missing	0	0	0
Mean		4,08	2,28	3,01
Median		4,00	2,00	3,00
Mode		4	2	4
Std. Deviation		1,028	,939	,998
Minimum		1	1	1
Maximum		5	5	5

Frequency Table

q1.1. Sexo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	236	98,7	98,7	98,7
	Masculino	3	1,3	1,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q1.2. Idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Menos de 26 anos	2	,8	,8	,8
	De 26 a 35 anos	16	6,7	6,7	7,5
	De 36 a 45 anos	165	69,0	69,0	76,6
	De 46 a 55 anos	53	22,2	22,2	98,7
	Mais de 55 anos	3	1,3	1,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q1.3. Estado civil

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Solteiro	29	12,1	12,1	12,1
	Casado	181	75,7	75,7	87,9
	Outro	29	12,1	12,1	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q1.3a. Filhos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	175	73,2	82,5	82,5
	Não	37	15,5	17,5	100,0
	Total	212	88,7	100,0	
Missing	Não respondeu	27	11,3		
Total		239	100,0		

q1.4. Habilitações académicas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bacharelato	42	17,6	17,6	17,6
	D.E.S.E	7	2,9	2,9	20,5
	Licenciatura	176	73,6	73,6	94,1
	Pós-graduação	11	4,6	4,6	98,7
	Mestrado	3	1,3	1,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q1.5. Situação profissional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Contratado	15	6,3	6,3	6,3
	Quadro de Zona Pedagógica	104	43,5	43,5	49,8
	Quadro de Escola	120	50,2	50,2	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q1.6. Tempo de serviço a 31 de Agosto de 2005

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Menos de 6 anos	8	3,3	3,3	3,3
	De 6 a 10 anos	7	2,9	2,9	6,3
	De 11 a 15 anos	53	22,2	22,2	28,5
	De 16 a 20 anos	81	33,9	33,9	62,3
	Mais de 20 anos	90	37,7	37,7	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q2.1. Localização do jardim-de-infância:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rural	164	68,6	68,6	68,6
	Semi-urbano	41	17,2	17,2	85,8
	Urbano	34	14,2	14,2	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q2.2. Distância da residência própria ao jardim-de-infância:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 a 10 Kms	115	48,1	48,1	48,1
	11 a 20 Kms	53	22,2	22,2	70,3
	21 a 30 Kms	30	12,6	12,6	82,8
	31 a 40 Kms	12	5,0	5,0	87,9
	Mais de 41Kms	29	12,1	12,1	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q2.3. Percorre essa distância diariamente:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	235	98,3	98,3	98,3
	Não	4	1,7	1,7	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q2.4.Teve que arranjar uma segunda residência:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	4	1,7	100,0	100,0
Missing	Não respondeu	235	98,3		
Total		239	100,0		

q2.5.Com que frequência se desloca à primeira residência:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Semanalmente	4	1,7	100,0	100,0
Missing	Não respondeu	235	98,3		
Total		239	100,0		

q2.6. O local de residência própria situa-se no Concelho:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	141	59,0	59,0	59,0
	Não	98	41,0	41,0	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q2.7. No ano lectivo 2004/05 encontrava-se neste jardim-de-infância:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	125	52,3	52,3	52,3
	Não	114	47,7	47,7	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q2.8. Número de vezes que mudou de jardim-de-infância nos últimos 10 anos:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma	35	14,6	14,6	14,6
	1 a 3 vezes	75	31,4	31,4	46,0
	4 a 6 vezes	38	15,9	15,9	61,9
	7 a 9 vezes	35	14,6	14,6	76,6
	Anualmente	56	23,4	23,4	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q3.1. Durante o ano lectivo de 2004/05: Nunca Faltei

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	12	5,0	100,0	100,0
Missing	Não respondeu	227	95,0		
Total		239	100,0		

q3.1a Faltei por motivo pessoal

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhum dia	26	10,9	24,3	24,3
	1 a 10 dias	80	33,5	74,8	99,1
	11 a 20 dias	1	,4	,9	100,0
	Total	107	44,8	100,0	
Missing	Não respondeu	132	55,2		
Total		239	100,0		

q3.1b Faltei por motivo familiar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhum dia	18	7,5	20,0	20,0
	1 a 10 dias	69	28,9	76,7	96,7
	11 a 20 dias	3	1,3	3,3	100,0
	Total	90	37,7	100,0	
Missing	Não respondeu	149	62,3		
Total		239	100,0		

q3.1c Faltei por motivo de doença

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhum dia	16	6,7	13,0	13,0
	1 a 10 dias	89	37,2	72,4	85,4
	11 a 20 dias	10	4,2	8,1	93,5
	21 a 30 dias	6	2,5	4,9	98,4
	31 ou mais dias	2	,8	1,6	100,0
	Total	123	51,5	100,0	
Missing	Não respondeu	116	48,5		
Total		239	100,0		

q3.1d Faltei por participar em formação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhum dia	7	2,9	3,8	3,8
	1 a 10 dias	171	71,5	94,0	97,8
	11 a 20 dias	4	1,7	2,2	100,0
	Total	182	76,2	100,0	
Missing	Não respondeu	57	23,8		
Total		239	100,0		

q3.1e Faltei por participar em reunião sindical

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhum dia	7	2,9	4,2	4,2
	1 a 10 dias	159	66,5	94,6	98,8
	11 a 20 dias	2	,8	1,2	100,0
	Total	168	70,3	100,0	
Missing	Não respondeu	71	29,7		
Total		239	100,0		

q3.1f Faltei por adesão a greve

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhum dia	27	11,3	27,0	27,0
	1 a 10 dias	72	30,1	72,0	99,0
	11 a 20 dias	1	,4	1,0	100,0
	Total	100	41,8	100,0	
Missing	Não respondeu	139	58,2		
Total		239	100,0		

q3.1g Faltei por outro motivo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhum dia	24	10,0	53,3	53,3
	1 a 10 dias	19	7,9	42,2	95,6
	11 a 20 dias	1	,4	2,2	97,8
	31 ou mais dias	1	,4	2,2	100,0
	Total	45	18,8	100,0	
Missing	Não respondeu	194	81,2		
Total		239	100,0		

q4.1. Encontro-me satisfeito/a profissionalmente

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	15	6,3	6,3	6,3
	Discordo	47	19,7	19,7	25,9
	Não concordo nem discordo	33	13,8	13,8	39,7
	Concordo	121	50,6	50,6	90,4
	Concordo absolutamente	23	9,6	9,6	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.2. Escolhi ser educador/a por vocação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	3	1,3	1,3	1,3
	Discordo	10	4,2	4,2	5,4
	Não concordo nem discordo	23	9,6	9,6	15,1
	Concordo	75	31,4	31,4	46,4
	Concordo absolutamente	128	53,6	53,6	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.3. A minha equipa de trabalho tem espírito de envolvimento e de participação em projectos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	2	,8	,8	,8
	Discordo	10	4,2	4,2	5,0
	Não concordo nem discordo	29	12,1	12,1	17,2
	Concordo	145	60,7	60,7	77,8
	Concordo absolutamente	53	22,2	22,2	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.4. É minha função fomentar o crescimento e o desenvolvimento da criança

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	43	18,0	18,0	18,0
	Concordo absolutamente	196	82,0	82,0	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.5. Os órgãos de gestão do meu agrupamento revelam imparcialidade na tomada de decisões

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	3	1,3	1,3	1,3
	Discordo	29	12,1	12,1	13,4
	Não concordo nem discordo	44	18,4	18,4	31,8
	Concordo	119	49,8	49,8	81,6
	Concordo absolutamente	44	18,4	18,4	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.6. O/A educador/a deve ter uma postura aberta e cooperativa com a comunidade educativa

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não concordo nem discordo	1	,4	,4	,4
	Concordo	68	28,5	28,5	28,9
	Concordo absolutamente	170	71,1	71,1	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.7. Os órgãos de gestão do meu agrupamento têm competências para liderar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	7	2,9	2,9	2,9
	Não concordo nem discordo	24	10,0	10,0	13,0
	Concordo	143	59,8	59,8	72,8
	Concordo absolutamente	65	27,2	27,2	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.8. O/A educador/a deve planear e desenvolver actividades, tendo em consideração também as ideias das crianças e os acontecimentos que ocorrem no meio

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	62	25,9	25,9	25,9
	Concordo absolutamente	177	74,1	74,1	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.9. Os/As educadores/as esforçam-se por serem bons profissionais

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não concordo nem discordo	26	10,9	10,9	10,9
	Concordo	112	46,9	46,9	57,7
	Concordo absolutamente	101	42,3	42,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.10. Houve uma evolução no reconhecimento do trabalho do educador/a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	6	2,5	2,5	2,5
	Discordo	44	18,4	18,4	20,9
	Não concordo nem discordo	53	22,2	22,2	43,1
	Concordo	114	47,7	47,7	90,8
	Concordo absolutamente	22	9,2	9,2	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.11. Os/As educadores/as são profissionais responsáveis

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não concordo nem discordo	15	6,3	6,3	6,3
	Concordo	127	53,1	53,1	59,4
	Concordo absolutamente	97	40,6	40,6	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.12. Todos/as os/as educadores/as devem poder chegar ao topo de carreira

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	1	,4	,4	,4
	Discordo	2	,8	,8	1,3
	Não concordo nem discordo	6	2,5	2,5	3,8
	Concordo	58	24,3	24,3	28,0
	Concordo absolutamente	172	72,0	72,0	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.13. É gratificante acompanharmos o desenvolvimento das crianças

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não concordo nem discordo	1	,4	,4	,4
	Concordo	38	15,9	15,9	16,3
	Concordo absolutamente	200	83,7	83,7	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.14. Na formação inicial tive preparação suficiente para exercer a profissão de educador/a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	2	,8	,8	,8
	Discordo	41	17,2	17,2	18,0
	Não concordo nem discordo	32	13,4	13,4	31,4
	Concordo	113	47,3	47,3	78,7
	Concordo absolutamente	51	21,3	21,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.15. Senti um crescimento pessoal e profissional durante a minha actividade como educador/a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	1	,4	,4	,4
	Discordo	3	1,3	1,3	1,7
	Não concordo nem discordo	2	,8	,8	2,5
	Concordo	86	36,0	36,0	38,5
	Concordo absolutamente	147	61,5	61,5	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.16. A variedade das acções de formação é adequada às nossas necessidades pessoais

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	1	,4	,4	,4
	Discordo	53	22,2	22,2	22,6
	Não concordo nem discordo	59	24,7	24,7	47,3
	Concordo	115	48,1	48,1	95,4
	Concordo absolutamente	11	4,6	4,6	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.17.Há um bom relacionamento com os pares

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	1	,4	,4	,4
	Discordo	2	,8	,8	1,3
	Não concordo nem discordo	53	22,2	22,2	23,4
	Concordo	156	65,3	65,3	88,7
	Concordo absolutamente	27	11,3	11,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.18. Estabelecem-se laços de afectividade fortes com as crianças

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	57	23,8	23,8	23,8
	Concordo absolutamente	182	76,2	76,2	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.19. Há relações de cordialidade e de amizade com os órgãos do meu Conselho Executivo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	1	,4	,4	,4
	Discordo	1	,4	,4	,8
	Não concordo nem discordo	37	15,5	15,5	16,3
	Concordo	133	55,6	55,6	72,0
	Concordo absolutamente	67	28,0	28,0	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.20. Há uma relação de cooperação com a comunidade educativa

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	3	1,3	1,3	1,3
	Não concordo nem discordo	24	10,0	10,0	11,3
	Concordo	164	68,6	68,6	79,9
	Concordo absolutamente	48	20,1	20,1	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.21. Tenho sempre boas relações com os pais das crianças

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	2	,8	,8	,8
	Não concordo nem discordo	15	6,3	6,3	7,1
	Concordo	140	58,6	58,6	65,7
	Concordo absolutamente	82	34,3	34,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.22. A vida pessoal e familiar dos/as educadores/as torna-se complicada com as constantes mudanças de lugar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não concordo nem discordo	8	3,3	3,3	3,3
	Concordo	68	28,5	28,5	31,8
	Concordo absolutamente	163	68,2	68,2	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.23. Tenho um salário compensador monetariamente

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	19	7,9	7,9	7,9
	Discordo	70	29,3	29,3	37,2
	Não concordo nem discordo	80	33,5	33,5	70,7
	Concordo	67	28,0	28,0	98,7
	Concordo absolutamente	3	1,3	1,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.24. Devo fazer o alargamento de horário com crianças em vez de estar a supervisionar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	122	51,0	51,0	51,0
	Discordo	97	40,6	40,6	91,6
	Não concordo nem discordo	14	5,9	5,9	97,5
	Concordo	5	2,1	2,1	99,6
	Concordo absolutamente	1	,4	,4	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.25. Ser educador/a é socialmente prestigiante

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	23	9,6	9,6	9,6
	Discordo	82	34,3	34,3	43,9
	Não concordo nem discordo	84	35,1	35,1	79,1
	Concordo	40	16,7	16,7	95,8
	Concordo absolutamente	10	4,2	4,2	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.26. Estou colocado/a num dos jardins-de-infância da minha preferência

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	19	7,9	7,9	7,9
	Discordo	34	14,2	14,2	22,2
	Não concordo nem discordo	24	10,0	10,0	32,2
	Concordo	96	40,2	40,2	72,4
	Concordo absolutamente	66	27,6	27,6	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.27. Para se ingressar num Quadro de Zona Pedagógica é necessário ter muitos anos de serviço

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	7	2,9	2,9	2,9
	Discordo	26	10,9	10,9	13,8
	Não concordo nem discordo	42	17,6	17,6	31,4
	Concordo	87	36,4	36,4	67,8
	Concordo absolutamente	77	32,2	32,2	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.28. A educação pré-escolar devia ter carácter de obrigatoriedade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	4	1,7	1,7	1,7
	Não concordo nem discordo	10	4,2	4,2	5,9
	Concordo	70	29,3	29,3	35,1
	Concordo absolutamente	155	64,9	64,9	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.29. A mobilidade de educadores/as é enriquecedora por permitir conhecer novas realidades

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	16	6,7	6,7	6,7
	Discordo	56	23,4	23,4	30,1
	Não concordo nem discordo	83	34,7	34,7	64,9
	Concordo	77	32,2	32,2	97,1
	Concordo absolutamente	7	2,9	2,9	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.30. Há educadores/as que recorrem ao destacamento para os apoios educativos como forma de ficarem colocados/as próximo de casa

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	3	1,3	1,3	1,3
	Discordo	4	1,7	1,7	2,9
	Não concordo nem discordo	25	10,5	10,5	13,4
	Concordo	140	58,6	58,6	72,0
	Concordo absolutamente	67	28,0	28,0	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

¡4.31. A estabilidade docente permite a continuidade de projectos educativos e pedagógicos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	1	,4	,4	,4
	Discordo	4	1,7	1,7	2,1
	Não concordo nem discordo	22	9,2	9,2	11,3
	Concordo	115	48,1	48,1	59,4
	Concordo absolutamente	97	40,6	40,6	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.32. Existe uma distância considerável entre jardins-de-infância

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	2	,8	,8	,8
	Discordo	18	7,5	7,5	8,4
	Não concordo nem discordo	72	30,1	30,1	38,5
	Concordo	129	54,0	54,0	92,5
	Concordo absolutamente	18	7,5	7,5	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.33. A maioria dos jardins-de-infância funciona em salas adaptadas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	20	8,4	8,4	8,4
	Não concordo nem discordo	32	13,4	13,4	21,8
	Concordo	140	58,6	58,6	80,3
	Concordo absolutamente	47	19,7	19,7	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.34. O meu jardim-de-infância está equipado com meios audiovisuais

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	21	8,8	8,8	8,8
	Discordo	52	21,8	21,8	30,5
	Não concordo nem discordo	27	11,3	11,3	41,8
	Concordo	115	48,1	48,1	90,0
	Concordo absolutamente	24	10,0	10,0	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.35. Gosto de ser educador/a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	1	,4	,4	,4
	Não concordo nem discordo	2	,8	,8	1,3
	Concordo	69	28,9	28,9	30,1
	Concordo absolutamente	167	69,9	69,9	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.36. Há dinamismo na minha equipa para desenvolver projectos inovadores

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	1	,4	,4	,4
	Discordo	14	5,9	5,9	6,3
	Não concordo nem discordo	40	16,7	16,7	23,0
	Concordo	141	59,0	59,0	82,0
	Concordo absolutamente	43	18,0	18,0	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.37. O/A educador/a deve valorizar as vivências pessoais da criança

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não concordo nem discordo	2	,8	,8	,8
	Concordo	69	28,9	28,9	29,7
	Concordo absolutamente	168	70,3	70,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.38. O/A educador/a deve ser capaz de responder a desafios

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	82	34,3	34,3	34,3
	Concordo absolutamente	157	65,7	65,7	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.39. Os órgãos de gestão do meu agrupamento são pessoas acessíveis e abertas ao diálogo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	1	,4	,4	,4
	Discordo	2	,8	,8	1,3
	Não concordo nem discordo	28	11,7	11,7	13,0
	Concordo	122	51,0	51,0	64,0
	Concordo absolutamente	86	36,0	36,0	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.40. O/A educador/a tem liberdade para organizar o trabalho com as crianças dentro das áreas definidas nas orientações curriculares

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não concordo nem discordo	1	,4	,4	,4
	Concordo	107	44,8	44,8	45,2
	Concordo absolutamente	131	54,8	54,8	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.41. Ser educador/a causa um desgaste físico e psicológico que se acentua com a idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não concordo nem discordo	3	1,3	1,3	1,3
	Concordo	66	27,6	27,6	28,9
	Concordo absolutamente	170	71,1	71,1	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.42. O reconhecimento profissional depende da forma como nós nos valorizamos pessoalmente e daquilo que fazemos para que nos reconheçam

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	1	,4	,4	,4
	Discordo	18	7,5	7,5	7,9
	Não concordo nem discordo	24	10,0	10,0	18,0
	Concordo	111	46,4	46,4	64,4
	Concordo absolutamente	85	35,6	35,6	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.43. O/A educador/a deve contribuir para a formação da criança como ser livre e autónomo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	39	16,3	16,3	16,3
	Concordo absolutamente	200	83,7	83,7	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.44. A progressão na carreira devia ser feita pelo mérito do profissional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	12	5,0	5,0	5,0
	Discordo	33	13,8	13,8	18,8
	Não concordo nem discordo	82	34,3	34,3	53,1
	Concordo	71	29,7	29,7	82,8
	Concordo absolutamente	41	17,2	17,2	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.45. Na minha formação inicial a parte teórica estava equilibrada com a prática pedagógica

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	8	3,3	3,3	3,3
	Discordo	56	23,4	23,4	26,8
	Não concordo nem discordo	35	14,6	14,6	41,4
	Concordo	113	47,3	47,3	88,7
	Concordo absolutamente	27	11,3	11,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.46. A realização de formação complementar possibilita um enriquecimento pessoal e profissional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	4	1,7	1,7	1,7
	Não concordo nem discordo	12	5,0	5,0	6,7
	Concordo	155	64,9	64,9	71,5
	Concordo absolutamente	68	28,5	28,5	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.47. Procurei acções de formação de acordo com interesses pessoais para adquirir novos conhecimentos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	1	,4	,4	,4
	Discordo	3	1,3	1,3	1,7
	Não concordo nem discordo	5	2,1	2,1	3,8
	Concordo	137	57,3	57,3	61,1
	Concordo absolutamente	93	38,9	38,9	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.48. Os momentos de encontro com colegas resumem-se aos das reuniões

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	2	,8	,8	,8
	Discordo	43	18,0	18,0	18,8
	Não concordo nem discordo	43	18,0	18,0	36,8
	Concordo	131	54,8	54,8	91,6
	Concordo absolutamente	20	8,4	8,4	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.49. A permanência do/a educador/a durante os três anos de passagem da criança pelo jardim-de-infância contribui para a sua segurança emocional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	1	,4	,4	,4
	Discordo	6	2,5	2,5	2,9
	Não concordo nem discordo	32	13,4	13,4	16,3
	Concordo	120	50,2	50,2	66,5
	Concordo absolutamente	80	33,5	33,5	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.50. O tipo de relações que se estabelece com os órgãos do conselho executivo depende da filosofia de abertura do agrupamento

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	6	2,5	2,5	2,5
	Não concordo nem discordo	22	9,2	9,2	11,7
	Concordo	151	63,2	63,2	74,9
	Concordo absolutamente	60	25,1	25,1	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.51. Fomento uma relação aberta e dialogante com os pais

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não concordo nem discordo	3	1,3	1,3	1,3
	Concordo	140	58,6	58,6	59,8
	Concordo absolutamente	96	40,2	40,2	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.52. A instabilidade contínua só afecta os/as educadores/as que têm compromissos familiares

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	49	20,5	20,5	20,5
	Discordo	130	54,4	54,4	74,9
	Não concordo nem discordo	22	9,2	9,2	84,1
	Concordo	16	6,7	6,7	90,8
	Concordo absolutamente	22	9,2	9,2	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.53. Tenho uma remuneração salarial adequada às funções que desempenho

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	23	9,6	9,6	9,6
	Discordo	81	33,9	33,9	43,5
	Não concordo nem discordo	73	30,5	30,5	74,1
	Concordo	59	24,7	24,7	98,7
	Concordo absolutamente	3	1,3	1,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.54. Devo fazer a componente não lectiva com crianças em vez de estar com planificações

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	123	51,5	51,5	51,5
	Discordo	103	43,1	43,1	94,6
	Não concordo nem discordo	9	3,8	3,8	98,3
	Concordo	1	,4	,4	98,7
	Concordo absolutamente	3	1,3	1,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.55. Os pais vêem os/as educadores/as de infância como agentes educativos indispensáveis

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	7	2,9	2,9	2,9
	Discordo	65	27,2	27,2	30,1
	Não concordo nem discordo	105	43,9	43,9	74,1
	Concordo	56	23,4	23,4	97,5
	Concordo absolutamente	6	2,5	2,5	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.56. Obtive sempre colocação num jardim-de-infância próximo de casa

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	73	30,5	30,5	30,5
	Discordo	96	40,2	40,2	70,7
	Não concordo nem discordo	10	4,2	4,2	74,9
	Concordo	50	20,9	20,9	95,8
	Concordo absolutamente	10	4,2	4,2	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.57. Optei por trabalhar no ensino particular até entrar para um quadro do ensino oficial

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	72	30,1	32,3	32,3
	Discordo	55	23,0	24,7	57,0
	Não concordo nem discordo	15	6,3	6,7	63,7
	Concordo	49	20,5	22,0	85,7
	Concordo absolutamente	32	13,4	14,3	100,0
	Total	223	93,3	100,0	
Missing	Não respondeu	16	6,7		
Total		239	100,0		

q4.58. A frequência do jardim-de-infância pelas crianças de 5 anos devia ser obrigatória

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	2	,8	,8	,8
	Não concordo nem discordo	4	1,7	1,7	2,5
	Concordo	39	16,3	16,3	18,8
	Concordo absolutamente	194	81,2	81,2	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.59. A mobilidade suscita constantes adaptações do docente ao meio

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	3	1,3	1,3	1,3
	Discordo	1	,4	,4	1,7
	Não concordo nem discordo	14	5,9	5,9	7,5
	Concordo	109	45,6	45,6	53,1
	Concordo absolutamente	112	46,9	46,9	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.60. O recurso a requisições para exercer funções executivas ou para outras instituições são meios para evitar o lugar de afectação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	9	3,8	3,8	3,8
	Discordo	37	15,5	15,5	19,2
	Não concordo nem discordo	104	43,5	43,5	62,8
	Concordo	60	25,1	25,1	87,9
	Concordo absolutamente	29	12,1	12,1	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.61. A permanência dos/as educadores/as num lugar gera acomodação à vivência dessa comunidade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	16	6,7	6,7	6,7
	Discordo	61	25,5	25,5	32,2
	Não concordo nem discordo	89	37,2	37,2	69,5
	Concordo	66	27,6	27,6	97,1
	Concordo absolutamente	7	2,9	2,9	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.62. Os estabelecimentos de lugar único predispõem ao isolamento do/a educador/a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	5	2,1	2,1	2,1
	Discordo	35	14,6	14,6	16,7
	Não concordo nem discordo	59	24,7	24,7	41,4
	Concordo	108	45,2	45,2	86,6
	Concordo absolutamente	32	13,4	13,4	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.63. Os jardins-de-infância são lugares adequados ao exercício da actividade docente

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	3	1,3	1,3	1,3
	Discordo	35	14,6	14,6	15,9
	Não concordo nem discordo	56	23,4	23,4	39,3
	Concordo	120	50,2	50,2	89,5
	Concordo absolutamente	25	10,5	10,5	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.64. O jardim-de-infância onde estou tem telefone

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	28	11,7	11,7	11,7
	Discordo	32	13,4	13,4	25,1
	Não concordo nem discordo	4	1,7	1,7	26,8
	Concordo	84	35,1	35,1	61,9
	Concordo absolutamente	91	38,1	38,1	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.65. O meu trabalho como educador/a não é cansativo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	72	30,1	30,1	30,1
	Discordo	122	51,0	51,0	81,2
	Não concordo nem discordo	21	8,8	8,8	90,0
	Concordo	19	7,9	7,9	97,9
	Concordo absolutamente	5	2,1	2,1	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.66. O/A educador/a deve ajudar as crianças a projectar o seu trabalho e o seu próprio caminho

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	2	,8	,8	,8
	Discordo	2	,8	,8	1,7
	Não concordo nem discordo	8	3,3	3,3	5,0
	Concordo	120	50,2	50,2	55,2
	Concordo absolutamente	107	44,8	44,8	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.67. O/A educador/a deve ser uma pessoa emocionalmente estável

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não concordo nem discordo	9	3,8	3,8	3,8
	Concordo	114	47,7	47,7	51,5
	Concordo absolutamente	116	48,5	48,5	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.68. Os órgãos de gestão do meu agrupamento têm posturas democráticas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	11	4,6	4,6	4,6
	Não concordo nem discordo	41	17,2	17,2	21,8
	Concordo	141	59,0	59,0	80,8
	Concordo absolutamente	46	19,2	19,2	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.69. Devemos promover a liberdade de expressão da criança para tornar visível a riqueza e a diversidade do seu trabalho

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não concordo nem discordo	3	1,3	1,3	1,3
	Concordo	83	34,7	34,7	36,0
	Concordo absolutamente	153	64,0	64,0	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.70. O rendimento profissional diminui com o avançar da idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	5	2,1	2,1	2,1
	Discordo	39	16,3	16,3	18,4
	Não concordo nem discordo	49	20,5	20,5	38,9
	Concordo	101	42,3	42,3	81,2
	Concordo absolutamente	45	18,8	18,8	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.71. Os pais reconhecem que o trabalho do/a educador/a é indispensável para o desenvolvimento da criança

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	2	,8	,8	,8
	Discordo	37	15,5	15,5	16,3
	Não concordo nem discordo	83	34,7	34,7	51,0
	Concordo	102	42,7	42,7	93,7
	Concordo absolutamente	15	6,3	6,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.72. Uma progressão por mérito estimula o investimento no trabalho

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	12	5,0	5,0	5,0
	Discordo	41	17,2	17,2	22,2
	Não concordo nem discordo	69	28,9	28,9	51,0
	Concordo	93	38,9	38,9	90,0
	Concordo absolutamente	24	10,0	10,0	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.73. As escolas de formação de educadores/as deveriam seleccionar também os/as candidatos/as com base no seu perfil para a profissão

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	3	1,3	1,3	1,3
	Discordo	20	8,4	8,4	9,6
	Não concordo nem discordo	51	21,3	21,3	31,0
	Concordo	120	50,2	50,2	81,2
	Concordo absolutamente	45	18,8	18,8	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.74. Realizei aleatoriamente formação para obtenção atempada de créditos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	39	16,3	16,3	16,3
	Discordo	107	44,8	44,8	61,1
	Não concordo nem discordo	16	6,7	6,7	67,8
	Concordo	58	24,3	24,3	92,1
	Concordo absolutamente	19	7,9	7,9	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.75. Estamos mentalizados/as que é uma rotina conhecer novos/as colegas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	15	6,3	6,3	6,3
	Discordo	79	33,1	33,1	39,3
	Não concordo nem discordo	56	23,4	23,4	62,8
	Concordo	83	34,7	34,7	97,5
	Concordo absolutamente	6	2,5	2,5	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.76. Criam-se laços de amizade e de proximidade mais fortes com os pais de meios rurais do que com os pais de meios urbanos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	10	4,2	4,2	4,2
	Discordo	59	24,7	24,7	28,9
	Não concordo nem discordo	76	31,8	31,8	60,7
	Concordo	69	28,9	28,9	89,5
	Concordo absolutamente	25	10,5	10,5	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.77. O vencimento é suficiente tendo em consideração as despesas diárias das deslocações para os estabelecimentos de ensino

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	62	25,9	25,9	25,9
	Discordo	110	46,0	46,0	72,0
	Não concordo nem discordo	44	18,4	18,4	90,4
	Concordo	22	9,2	9,2	99,6
	Concordo absolutamente	1	,4	,4	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.78. Emprego mais horas com o trabalho escolar do que as da componente não lectiva

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	3	1,3	1,3	1,3
	Discordo	14	5,9	5,9	7,1
	Não concordo nem discordo	39	16,3	16,3	23,4
	Concordo	149	62,3	62,3	85,8
	Concordo absolutamente	34	14,2	14,2	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.79. Os pais consideram os/as educadores/as guardadores/as de crianças

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	6	2,5	2,5	2,5
	Discordo	41	17,2	17,2	19,7
	Não concordo nem discordo	91	38,1	38,1	57,7
	Concordo	82	34,3	34,3	92,1
	Concordo absolutamente	19	7,9	7,9	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.80. Aprovo as novas regras do sistema de concursos e colocações de docentes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	55	23,0	23,0	23,0
	Discordo	85	35,6	35,6	58,6
	Não concordo nem discordo	70	29,3	29,3	87,9
	Concordo	26	10,9	10,9	98,7
	Concordo absolutamente	3	1,3	1,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.81. Enquanto não se pertence a um Quadro de Escola vive-se permanentemente num clima de incerteza e de insegurança pessoal e profissional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	7	2,9	2,9	2,9
	Discordo	11	4,6	4,6	7,5
	Não concordo nem discordo	19	7,9	7,9	15,5
	Concordo	101	42,3	42,3	57,7
	Concordo absolutamente	101	42,3	42,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.82. A imposição de um calendário escolar diferente para a educação pré-escolar constitui motivo de desmotivação profissional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	8	3,3	3,3	3,3
	Discordo	7	2,9	2,9	6,3
	Não concordo nem discordo	15	6,3	6,3	12,6
	Concordo	79	33,1	33,1	45,6
	Concordo absolutamente	130	54,4	54,4	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.83. A mobilidade causa o rompimento de laços afectivos com as crianças e de relações com a comunidade educativa

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	2	,8	,8	,8
	Discordo	17	7,1	7,1	7,9
	Não concordo nem discordo	47	19,7	19,7	27,6
	Concordo	111	46,4	46,4	74,1
	Concordo absolutamente	62	25,9	25,9	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.84. Gostava de permanecer sempre no mesmo lugar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	7	2,9	2,9	2,9
	Discordo	40	16,7	16,7	19,7
	Não concordo nem discordo	86	36,0	36,0	55,6
	Concordo	71	29,7	29,7	85,4
	Concordo absolutamente	35	14,6	14,6	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.85. A dimensão geográfica deste Quadro de Zona Pedagógica devia ser menor

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	28	11,7	11,7	11,7
	Não concordo nem discordo	88	36,8	36,8	48,5
	Concordo	89	37,2	37,2	85,8
	Concordo absolutamente	34	14,2	14,2	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.86. Os jardins-de-infância reúnem condições para assegurar prolongamentos de horário

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	59	24,7	24,7	24,7
	Discordo	121	50,6	50,6	75,3
	Não concordo nem discordo	45	18,8	18,8	94,1
	Concordo	10	4,2	4,2	98,3
	Concordo absolutamente	4	1,7	1,7	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.87. Os jardins-de-infância estão bem apetrechados com material lúdico e didáctico

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	25	10,5	10,5	10,5
	Discordo	99	41,4	41,4	51,9
	Não concordo nem discordo	65	27,2	27,2	79,1
	Concordo	47	19,7	19,7	98,7
	Concordo absolutamente	3	1,3	1,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.88. Trabalho sempre com muita vontade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	1	,4	,4	,4
	Discordo	25	10,5	10,5	10,9
	Não concordo nem discordo	81	33,9	33,9	44,8
	Concordo	106	44,4	44,4	89,1
	Concordo absolutamente	26	10,9	10,9	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.89. Os/As colegas dos outros níveis de ensino reconhecem a função educativa dos/as educadores/as

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	8	3,3	3,3	3,3
	Discordo	105	43,9	43,9	47,3
	Não concordo nem discordo	83	34,7	34,7	82,0
	Concordo	36	15,1	15,1	97,1
	Concordo absolutamente	7	2,9	2,9	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.90. Uma avaliação por mérito gera percursos profissionais diferentes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	3	1,3	1,3	1,3
	Discordo	17	7,1	7,1	8,4
	Não concordo nem discordo	70	29,3	29,3	37,7
	Concordo	131	54,8	54,8	92,5
	Concordo absolutamente	18	7,5	7,5	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.91. Desenvolvo relações mais consistentes com os/as colegas de equipa quando há proximidade entre os jardins-de-infância

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	1	,4	,4	,4
	Discordo	13	5,4	5,4	5,9
	Não concordo nem discordo	37	15,5	15,5	21,3
	Concordo	162	67,8	67,8	89,1
	Concordo absolutamente	26	10,9	10,9	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.92. Os/As educadores/as são o grupo profissional que tem mais proximidade com os pais/encarregados de educação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	10	4,2	4,2	4,2
	Não concordo nem discordo	22	9,2	9,2	13,4
	Concordo	123	51,5	51,5	64,9
	Concordo absolutamente	84	35,1	35,1	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.93. O governo contempla os/as educadores/as com direitos e regalias iguais às dos/as docentes de outros níveis de ensino

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	65	27,2	27,2	27,2
	Discordo	136	56,9	56,9	84,1
	Não concordo nem discordo	17	7,1	7,1	91,2
	Concordo	16	6,7	6,7	97,9
	Concordo absolutamente	5	2,1	2,1	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.94. As colocações plurianuais possibilitam estabilidade aos educadores/as e às suas famílias

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	29	12,1	12,1	12,1
	Discordo	72	30,1	30,1	42,3
	Não concordo nem discordo	84	35,1	35,1	77,4
	Concordo	45	18,8	18,8	96,2
	Concordo absolutamente	9	3,8	3,8	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.95. Estar como contratado/a inviabiliza a realização de projectos pessoais

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	8	3,3	3,3	3,3
	Discordo	34	14,2	14,2	17,6
	Não concordo nem discordo	34	14,2	14,2	31,8
	Concordo	105	43,9	43,9	75,7
	Concordo absolutamente	58	24,3	24,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.96. O novo modelo de gestão e administração das escolas promoveu a efectiva autonomia das escolas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	20	8,4	8,4	8,4
	Discordo	108	45,2	45,2	53,6
	Não concordo nem discordo	79	33,1	33,1	86,6
	Concordo	30	12,6	12,6	99,2
	Concordo absolutamente	2	,8	,8	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.97. A mobilidade afecta essencialmente os/as educadores/as que têm menos tempo de serviço

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	5	2,1	2,1	2,1
	Discordo	69	28,9	28,9	31,0
	Não concordo nem discordo	42	17,6	17,6	48,5
	Concordo	99	41,4	41,4	90,0
	Concordo absolutamente	24	10,0	10,0	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.98. A estabilidade durante três ou mais anos num lugar erradica durante esse período de tempo estados de ansiedade e de stress

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	18	7,5	7,5	7,5
	Discordo	57	23,8	23,8	31,4
	Não concordo nem discordo	97	40,6	40,6	72,0
	Concordo	53	22,2	22,2	94,1
	Concordo absolutamente	14	5,9	5,9	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.99. As autarquias e as juntas de freguesia investem na melhoria das condições físicas dos jardins-de-infância

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	14	5,9	5,9	5,9
	Discordo	75	31,4	31,4	37,2
	Não concordo nem discordo	82	34,3	34,3	71,5
	Concordo	65	27,2	27,2	98,7
	Concordo absolutamente	3	1,3	1,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.100. As funções pedagógicas são as mais importantes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	1	,4	,4	,4
	Discordo	31	13,0	13,0	13,4
	Não concordo nem discordo	45	18,8	18,8	32,2
	Concordo	112	46,9	46,9	79,1
	Concordo absolutamente	50	20,9	20,9	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.101. A profissão de educador/a passou a ser mais reconhecida com o lançamento das orientações curriculares para a educação pré-escolar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	2	,8	,8	,8
	Discordo	18	7,5	7,5	8,4
	Não concordo nem discordo	53	22,2	22,2	30,5
	Concordo	132	55,2	55,2	85,8
	Concordo absolutamente	34	14,2	14,2	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.102. Estabeleço relações mais fortes com colegas quando estou em jardins-de-infância com mais do que um lugar de educador/a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	13	5,4	5,4	5,4
	Não concordo nem discordo	53	22,2	22,2	27,6
	Concordo	146	61,1	61,1	88,7
	Concordo absolutamente	27	11,3	11,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.103. A obrigatoriedade de permanecer num lugar durante três anos onde não se gosta de estar ou que fica muito longe de casa, perturba a predisposição para a actividade docente

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	3	1,3	1,3	1,3
	Discordo	7	2,9	2,9	4,2
	Não concordo nem discordo	12	5,0	5,0	9,2
	Concordo	128	53,6	53,6	62,8
	Concordo absolutamente	89	37,2	37,2	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.104. A única compensação de estar como contratado/a é a acumulação de tempo de serviço

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	4	1,7	1,7	1,7
	Discordo	28	11,7	11,7	13,4
	Não concordo nem discordo	69	28,9	28,9	42,3
	Concordo	92	38,5	38,5	80,8
	Concordo absolutamente	46	19,2	19,2	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.105. A componente de apoio à família deve funcionar somente nos lugares onde é absolutamente necessário dar resposta às famílias

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	5	2,1	2,1	2,1
	Discordo	24	10,0	10,0	12,1
	Não concordo nem discordo	15	6,3	6,3	18,4
	Concordo	98	41,0	41,0	59,4
	Concordo absolutamente	97	40,6	40,6	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.106. Na fase final da carreira de educador/a de infância ainda tenho condições físicas e psicológicas para exercer a actividade lectiva

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	55	23,0	23,0	23,0
	Discordo	85	35,6	35,6	58,6
	Não concordo nem discordo	81	33,9	33,9	92,5
	Concordo	14	5,9	5,9	98,3
	Concordo absolutamente	4	1,7	1,7	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

q4.107. A formação dos agrupamentos alterou a forma de trabalhar dos profissionais em educação de infância

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo absolutamente	16	6,7	6,7	6,7
	Discordo	61	25,5	25,5	32,2
	Não concordo nem discordo	74	31,0	31,0	63,2
	Concordo	80	33,5	33,5	96,7
	Concordo absolutamente	8	3,3	3,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

ISABEL MARIA FERNANDES FIGUEIREDO DE ALMEIDA

Nível de Satisfação de Educadores de Infância:

Estudo nos Concelhos abrangidos pelo Quadro de Zona Pedagógica de Viseu

Volume II

MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL
(5º. M.A.G.E.)

ORIENTADOR: Professor Doutor Amílcar Martins

Universidade Aberta

Lisboa

2006

ÍNDICE DOS ANEXOS

ANEXO I – Carta de pedido de autorização aos Presidentes dos Conselhos Executivos para realizar o estudo junto das educadoras de infância 259
ANEXO II – Guião da entrevista 260
ANEXO III – Transcrições das entrevistas exploratórias 264
ANEXO IV – Categorização das entrevistas 369
Quadro I – Categorização da E1A 369
Quadro II – Categorização da E2B 385
Quadro III – Categorização da E3C 400
Quadro IV – Categorização da E4D 415
Quadro V – Categorização da E5E 430
Quadro VI – Categorização da E6F 447
ANEXO V – Síntese da análise categórica 462
Quadro I – Síntese analítica da categoria A 462
Quadro II – Síntese analítica da categoria B 463
Quadro III – Síntese analítica da categoria C 464
Quadro IV – Síntese analítica da categoria D 465
ANEXO VI – Pré-questionário 466
ANEXO VII – Questionário definitivo 475
ANEXO VIII – Tabelas de frequências do questionário 485

ANEXO I – Carta de pedido de autorização aos Presidentes dos Conselhos Executivos para realizar o estudo junto das educadoras de infância

Exmo(a) Sr(a) Presidente
do Conselho Executivo
do Agrupamento de Escolas

Assunto: Autorização para realizar estudo

Eu, Isabel Maria Fernandes Figueiredo de Almeida, Educadora de Infância do Quadro de Zona Pedagógica de Viseu, encontro-me neste momento a realizar um estudo sobre o Nível de Satisfação dos Educadores de Infância nos Concelhos abrangidos por este quadro no âmbito do Mestrado de Administração e Gestão Escolar na Universidade Aberta em Lisboa.

Neste contexto, venho solicitar encarecidamente a Vª. Exª autorização para realizar o meu trabalho de investigação neste agrupamento, nomeadamente a realização de algumas entrevistas e a aplicação posterior de inquéritos por questionário, dirigidos unicamente às docentes em educação de infância. Este consentimento revela-se indispensável e uma mais valia para averiguar o verídico grau de satisfação profissional destes docentes e os efectivos factores motivadores dessa forma de estar profissional. Aproveito para lhe informar que garantirei a total confidencialidade das informações obtidas e o anonimato dos inquiridos.

Sem mais, queira V. Exª. aceitar os meus melhores cumprimentos,
aguardando respeitosamente a sua melhor decisão sobre o assunto.

Lisboa, 20 de Novembro de 2005

A Educadora de Infância
(Isabel Almeida)

Blocos	Objectivos específicos	Formulário de perguntas
I – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	1. Motivar o entrevistado e garantir a confidencialidade	1.1. Informar em linhas gerais, a natureza e o objectivo do trabalho; 1.2. Pedir a colaboração do docente para o desenvolvimento do trabalho, na medida em que as suas informações são consideradas muito importantes; 1.3. Assegurar a confidencialidade das informações obtidas; 1.4. Pedir autorização para gravação da entrevista.
II – Posição geral dos educadores em ter--mos de satisfação / insatisfação profissio--nal	2. Obter uma opinião geral sobre a forma de estar profissional dos educadores de infância e os factores motivadores dessa forma de estar	2.1. No actual contexto de educação e na qualidade de educador de infância descreva-nos como é que se sente profissionalmente? Que factores, de uma forma geral, motivam primordialmente esse sentimento e forma de estar profissional?
II – Apreciação de factores de natureza intrínseca à profissão como motivadores de satisfação / insatisfa--ção docente	3. Auferir opinião dos educadores sobre o exercício da actividade de educadora, a realização pessoal, o reconhecimento e valorização, o sentido de responsabilização, a progressão na carreira e o desenvolvimento pessoal e profissional	3.1. Considera o exercício da actividade de educador sinónimo de uma actividade gratificante e desafiante? Justifique. 3.2. Entende que a comunidade educativa reconhece e valoriza socialmente a profissão de educador de infância? Justifique. E os colegas de outros níveis de ensino, considera que estes reconhecem e valorizam a função educativa dos educadores? Justifique. 3.3. Considera a formação inicial e continua actual adequada e

		pertinente ao desenvolvimento pessoal e profissional do educador? Porquê? E perante as exigências que estão inerentes à sua actividade de educador? Justifique. 3.4. Concorda que a progressão na carreira deverá processar-se atendendo a um modelo piramidal e selectivo, ou atendendo a um modelo de carreira cilíndrico, em que todos podem chegar ao topo? Justifique.
IV – Apreciação de factores de natureza extrínseca à profissão como motivadores de satisfação / insatisfa--ção docente	4 - Reunir opinião sobre a forma como se processam as relações interpessoais; a adequação do salário à actividade docente; o seu estatuto social comparativa--mente a outros grupos docentes; a relevância de politicas administrativas no actual contexto educativo e as condições de trabalho docente	4.1. O actual sistema de concursos e colocações movimenta anualmente dentro de quadros e entre quadros uma quantidade desmedida de educadores de infância, mobilidade que se mantêm durante uma parte significativa da sua carreira profissional. Considera isso vantajoso para este grupo docente? Porquê? E para as crianças? Porquê? E para a organização escola? Justifique. 4.2. Perante um quadro que envolve instabilidade e insegurança na actividade, como é que se desenvolvem as relações formais e informais dos educadores com os seus pares e com os superiores hierárquicos? Como é que se desenrolam as relações dos educadores com os pais/enc. de educação e restante comunidade educativa? E as relações pessoais e familiares do educador? Justifique.

		4.3. Qual a sua opinião perante as várias politicas educativas que têm sido legisladas pelos diversos governos e as que se encontram em discussão e que contemplam os profissionais em educação de infância? Os decisores políticos e docentes defendem uma articulação entre níveis de ensino. Considera essa situação viável com a legislação de normativos específicos para a educação de infância? Porquê? 4.4. Tem a convicção de que a remuneração que o educador recebe é adequada às suas qualificações académico-profissionais? Porquê? E à sua actividade, atendendo a titulo exemplificativo que esta envolve por vezes gastos acrescidos com deslocações? Justifique. 4.5. Considera as características físicas dos jardins-de-infância e os recursos disponíveis nestes adequados à actividade do educador? Justifique. No seu entender existem diferenças consoante a sua localização em meio urbano ou em meio rural? Justifique. 4.6. Deseja especificar algum factor que não tenha sido referido e que no seu entender seja motivador de satisfação ou insatisfação profissional?

V – Consideração de sentimentos expres--sivos de satisfação / insatisfação profis--sional docente	5. Registar as possíveis formas de estar profissional dos educado--res e algumas formas de ultrapassar o mal-estar docente	5.1. Perante o actual contexto educativo que sentimentos experiencia o educador ao desempenhar a sua actividade? Entende que se destacam mais os sentimentos de bem-estar ou os de mal-estar? Justifique. 5.2. Considera que a adesão a formas de mobilidade, como os destacamentos e as requisições correspondem a tentativas de ultrapassar sentimentos de insatisfação profissional docente? Justifique.
VI – Medidas de fundo propostas para au--mentar a satisfação e diminuir / superar a insatisfação nos edu--cadores	6. Recolher sugestões em ordem a uma possível atenuação / superação da insatisfação profissional docente	6.1. Para os docentes que evidenciam sentimentos quase generalizados de insatisfação profissional docente, quais são, no seu entender, as medidas ou políticas educativas/administrativas que ajudariam a esbater ou mesmo a suprimir essa forma de estar? Justifique.

Observações:

- Relativamente ao bloco I procurou-se responder a todas as perguntas do entrevistado de modo preciso, breve e esclarecedor, num período de tempo de cerca de 10 m; não tendo sido sujeito a registo magnético.
- Relativamente aos blocos seguintes, procurou-se fazer de forma articulada uma ligação entre as perguntas, para permitir uma melhor fluidez do pensamento do entrevistado.

ANEXO III – Transcrições das entrevistas exploratórias

Entrevista 1 com a educadora A (E1A)

2.1. No actual contexto de educação e na qualidade de educador de infância descreva-nos como é que se sente profissionalmente?

Em termos pedagógicos sinto-me bem, gosto muito do que faço. Portanto, em termos pedagógicos acho que se estivesse no directo e como o meu directo é relativamente recente, este é o terceiro ano em que não estou, pelo motivo de estar a desempenhar funções como vice-presidente no Conselho Executivo, profissionalmente sinto-me muitíssimo bem. Em termos mais administrativos ou processuais e logísticos, nós estamos neste momento perante grandes desafios, de reajuste de muita coisa que implica uma mudança. Se calhar até grande, na vida dos próprios educadores, e na vida profissional dos educadores. Mas que no fundo é um processo crescente, pois também não podemos estagnar em termos funcionais, temos que evoluir.

Que factores, de uma forma geral, motivam primordialmente esse sentimento e forma de estar profissional?

Para mim, o trabalho pedagógico é realmente muitíssimo importante. Eu alimento-me muito disso. O jardim-de-infância nunca foi para mim cansativo, sobretudo nos meus últimos anos de trabalho, e mais desde que entrei para a função pública. Depois, também nós próprios vamos crescendo profissionalmente e portanto o factor pedagógico, o contacto com os meninos para mim nunca foi desgastante, foi sempre muito gratificante. Ir trabalhar é uma coisa que eu faço ou fazia, quando estava no directo, sempre com muita vontade, não era desgastante. Se bem que nos primeiros tempos nós próprios estamos em crescimento, em reajuste do relacionamento com os meninos e na nossa forma de estar na profissão, e se calhar, os primeiros tempos são sempre para nós os mais difíceis. Mas depois, se a pessoa gostar mesmo, aqueles momentos acabam por ser para nós mais um alimento do que um desgaste. Se bem que sejam cansativos como em qualquer outra profissão,

mas não nos desgasta emocionalmente. E acho, que se calhar, o desgaste emocional é aquilo que nos desgasta mais ainda do que o próprio desgaste físico. Portanto, em termos laborais, pedagógicos e direccionais com os meninos, realmente deu-me sempre muitíssimo prazer, porque acho que é um desafio muito grande estar a acompanhar crianças que estão a crescer e ao mesmo tempo ajudá-los a crescer sozinhos; não lhes indicar os caminhos todos, fazê-los descobrir o próprio caminho, fazê-los ser mentores da sua própria educação, no sentido do crescimento, do seu próprio desenvolvimento. Serem eles a projectar sempre com o educador por trás, é claro, mas pronto, projectar o seu próprio trabalho e o seu próprio caminho. Acho que isso é de muita responsabilidade e também muito gratificante ao mesmo tempo, porque acompanhar um grupo em crescimento é uma coisa realmente fabulosa, desde que se goste muito do que se faz, é mesmo muito extraordinário, considerando--me muito, mas muito satisfeita profissionalmente.

3.1. Considera o exercício da actividade de educador sinónimo de uma actividade gratificante e desafiante? Justifique.

No fundo, por aquilo que já lhe disse, mas sobretudo, porque a minha postura é a de estar com os meninos, "puxar" muito por eles sempre, em termos não só cognitivos, mas emocionais, a nível da formação pessoal e social. Sempre "puxei" muito pelos meninos, desculpe a expressão, mas gosto muito de os fazer crescer, sendo eu mentora desse crescimento, mas em que eles participem sempre. Tanto que o meu tipo de trabalho é um bocadinho diferenciado de algumas colegas, que se identifica com uma linha específica do trabalho mais dentro da linha da escola moderna, do movimento da escola moderna, se bem que depois nós acabamos sempre por fazer as nossas próprias adaptações e pelo facto de trabalhar sozinha, por vezes, faz-nos por um lado fazer estagnar, mas se quisermos crescer, faz-nos mesmo crescer, porque temos que ser criativos, temos que inventar, temos que criar instrumentos de trabalho que nos façam andar para a frente e não ficar naquele marasmo. Portanto, o meu tipo de trabalho é realmente esse; é criar instrumentos de trabalho com os meninos para chegar a todas as áreas curriculares que são supostas atingir e realmente daí eu penso que para mim essa é a minha grande satisfação. É pô-los a criar os instrumentos de trabalho.

Para mim e o que mais me motiva é conversar muito com eles. É tentar que eles tenham um discurso cada vez mais crítico e argumentativo em relação àquilo que os rodeia, bem dentro da linha de formação pessoal e social, que é uma área transversal. E tudo serve para fazer formação pessoal e social. Penso que é essencialmente isso.

3.2. Entende que a comunidade educativa reconhece e valoriza socialmente a profissão de educador de infância? Justifique.

Acho que pode reconhecer ou não, porque a comunidade educativa, atendendo a que cada uma é um caso, e que os pais também são comunidade educativa. Há comunidades que reconhecem mais, outras que reconhecem menos. Depende muito do meio em que estamos e também depende muito daquilo que fazemos para que nos reconheçam. Porque eu penso, que se nós formos bastante abertos com a comunidade educativa que nos rodeia, se formos independentes, mas ao mesmo tempo procurarmos colaboração, eu nunca tive razão de queixa e já passei por “n” sítios de cariz mais rural, sempre de cariz mais rural. Não acentuadamente rural, mas, mais ou menos rural e nunca tive razão de queixa nesse sentido. Portanto, para mim, a comunidade educativa correspondeu sempre às minhas expectativas e eu também tento corresponder às expectativas da restante comunidade educativa. Portanto, seja quem quer que esteja envolvido na dita, desde a autarquia que também faz parte da comunidade educativa, aos pais e a todas as pessoas que no fundo se envolvem no nosso trabalho, eu nunca tive razão de queixa, mas também penso que depende muito da postura e da forma como nós nos damos aos outros e nos valorizamos. Ao pensarmos no nosso próprio trabalho, ao ponto das pessoas perceberem que nós estamos ali porque gostamos e queremos fazer algo por. Eu acho que depois quando as pessoas percebem isso passam a reconhecer-nos e a valorizar-nos mais enquanto profissionais.

3.3. Considera a formação inicial e contínua actual adequada e pertinente ao desenvolvimento pessoal e profissional do educador? Porquê? E perante as exigências que estão inerentes à sua actividade de educador? Justifique.

Isso é uma pergunta muito pertinente, porque é assim: cada vez mais nós nos debatemos com algumas dificuldades nos primeiros contactos com as formações iniciais ou seja, eu continuo a achar, tal como quando disse que há comunidades educativas e comunidades educativas, também há escolas de educadores e escolas de educadores. Ou seja, há escolas que fomentam muito as orientações curriculares e a área de projecto e põem os educadores a fomentar os próprios meninos a serem mentores da sua educação e há escolas que, independentemente disso, fazem-nos chegar pessoas completamente quase em estaca zero, o que é assustador. Porque é uma grande responsabilidade ter um grupo de trabalho connosco e nem sempre as pessoas estão preparadas para isso. Aí as escolas têm uma grande responsabilidade, porque, há uma enormidade de escolas a nível do país inteiro que se calhar, nem todas estão capacitadas para o fazer com qualidade. Portanto, honestamente, penso que em termos de formação inicial devia de haver um apertadíssimo, apertadíssimo controlo das escolas no sentido de todas as áreas curriculares que desenvolvem com os seus alunos e também na construção da própria personalidade do educador, porque nem todos temos perfil. Muitos pensamos que temos e depois não temos. O educador é uma pessoa que está constantemente a ser desafiada, desafiada não é no mau sentido, mas constantemente a ser posta perante certos desafios, que ele próprio tem que se questionar imensas vezes e tem que estar muito seguro das suas opções ou senão está, procurar estar, tentar encontrar caminhos que lhe dêem essa segurança e encontrar o seu caminho de educador. Não há uma fórmula para ser educador, mas as escolas, penso que as escolas têm uma tremenda responsabilidade nisso e se algumas cumprem, outras não cumprem de todo, porque por vezes chegam-nos e temos contacto com colegas, não estou a remeter para este agrupamento, mas todos nós contactamos em formação com “n” colegas que vêm completamente em estaca zero, e isso é muito perigoso. Isso é um perigo muito grande, porque é uma responsabilidade tremenda estar com os meninos e as pessoas por vezes não têm consciência disso. Portanto, se calhar, há escolas que têm uma vertente mais libertária, faça a expressão em termos de formação. Mas o que acontece é que as pessoas entendem que ser libertário, não trabalhar com, não fazer crescer, portanto esperar que cresça e se calhar não é isso que se pretende. A nossa

função não pode ser anulada, nós temos que fomentar o crescimento dos meninos, mas temos que estar sempre na retaguarda. Eu noto que realmente as escolas precisam mesmo de educar os educadores, no sentido de os tornar mais disponíveis e, sobretudo, mais preocupados em crescer eles próprios também, procurar sempre novas condições de estar na profissão e, cada vez mais, trabalhar. Na minha opinião, a área de projecto, é fazer com que os meninos estejam sempre, sempre, sempre, implicados no seu processo de crescimento e de aprendizagem. E acabar com aquela "chapa 42" que são as fichas, as "horrorosas" fichas que toda a gente faz, toda a gente, pelo menos a grande maioria, e que faz com que nós tenhamos um jardim-de-infância… às vezes nem todos, graças a Deus. Há muitos jardins de qualidade, fabulosos, em que nós entramos e aí sim respira-se. E há outros, onde nós entramos e estão "n" fichas com chapéuzinhos de chuva, todos pintadinhos da mesma cor, com a chuvinha toda a cair na mesma direcção… Isto é castrador. Eu acho que o que precisava de ser dado era um passo em frente e pôr as escolas a fazer estes educadores perceberem que não é por aqui, que há outros caminhos mais gratificantes tanto para criança como para o próprio educador, senão depois os meninos chegam à primária e já levam a Propedêutica toda feita. Deixa de ser novidade! Os meninos perdem a expectativa de entrarem para a escola e fazer coisas novas. Nós andamos a fazer um trabalho que não é o nosso, porque essas áreas podem ser todas feitas. Eles podem, num dia de chuva, desenhar chapéus e pôr chuva. Mas pessoalmente acho que cada um deve desenhar o seu chapéu com o tamanho que quer, com a chuva virada para onde lhe apetece. E realmente depois todas as aquisições são feitas na mesma e são feitas de forma mais gratificante, porque se vê a diversidade e se vê a riqueza do trabalho individual. Tanto que estas fichas, tipo pré-cozinhado, tipo comida do micro-ondas, para mim é exactamente a mesma coisa; são aquisições pré-cozinhadas que já têm o trabalho todo feito e eu estou a dizer-lhes "faz desta maneira, daquela e da outra"! E eu tenho é que lhes fazer perceber a olhar lá para fora, que a chuva não cai toda da mesma maneira, na mesma direcção e tudo isso enriquece. E os nossos educadores ainda vêm, o maciço deles, com uma formação limitada nesta área. Eu acho que o desafio das escolas de formação é educar os educadores a saber fazer crescer os meninos pelo seu próprio caminho, com instrumentos de trabalho criados em

conjunto com a educadora e com a criança, adaptados a cada situação e sempre renovados. Este instrumento de trabalho pode fazer sentido com este grupo e não fazer sentido nenhum com outro grupo. E portanto aquela "chapa 42" de todos os grupos, de norte a sul do país, terem livros de fichas idênticos para fazer, para mim esse é o grande desafio que as escolas têm que cumprir.

Relativamente à formação contínua, cada vez mais nós temos que aprofundar aquilo que sabemos sobre as nossas crianças, tanto em termos pedagógicos como psicológicos, portanto, há aqui uns tantos desafios nesse sentido. Também a parte informática é um desafio imenso porque, quer queiramos quer não, o factor tecnologia está instalado e não há reverso. Portanto tem que fazer parte do nosso currículo. De certa maneira, o contacto com a parte informática, e não só da nossa parte como também da parte dos meninos… A formação contínua que existe é pertinente, é muito pertinente. Ora tem que ser ajustada às nossas necessidades. Penso que no geral já existe uma panóplia grande de formação contínua que faz com que os educadores possam procurar exactamente aquilo que pretendem. É preciso também às vezes é divulgar mais o que existe. Penso que se calhar o que tem que ser feito é haver maior divulgação. Não nos restringirmos aos nossos centros de formação da área, mas também ao sindicato que também fomenta e proporciona esse tipo de formação. Mas ainda há outros caminhos. Se calhar também o desafio para quem está em formação contínua é pesquisar por si próprio o que é que há para fazer e ao mesmo tempo haver maior divulgação. Penso que o que falha às vezes é a falta de divulgação, porque há certas entidades que promovem formação extraordinária e grande parte das pessoas não sabe sequer que existe.

3.4. Concorda que a progressão na carreira deverá processar-se atendendo a um modelo piramidal e selectivo, ou atendendo a um modelo de carreira cilíndrico, em que todos podem chegar ao topo? Justifique.

Todos nós deveríamos poder chegar ao topo. Agora, honestamente, em termos de avaliação, eu penso que como em todas as profissões uns temos mais capacidades e outros menos capacidades. O que não quer dizer que não sejamos bons profissionais. Mas se calhar nós estamos mais dirigidos para

uma área ou mais dirigidos para outra. Eu penso que é-me difícil responder taxativamente uma ou outra forma de progredir na carreira, porque penso que ninguém deve ser impedido "de". Qualquer das maneiras há pessoas que realmente não estão ainda, apesar de terem anos de serviço, preparadas "para", profissionalmente. Não estão aptas a estar em topo de carreira e isto acontece quer nós queiramos quer não, quer seja até um bocado, se calhar esquisito, de dizer. Mas é verdade. Todos nós sabemos que é assim. Portanto, se calhar, há inúmeros educadores que têm uma tal formação inicial muito bem feita e que em termos de capacidades profissionais se calhar já mereciam estar no topo de carreira, digamos pela sua qualidade de trabalho que têm e onde investem muito, e todos nós sabemos que há profissionais de educação que apesar de terem muitos anos de serviço não são excelentes profissionais. Portanto, eu penso que é uma resposta um bocadinho difícil de dar, porque eu vejo as coisas das duas maneiras. Acho que o caminho se calhar, no fundo, devia ser feito mesmo pela competência e não pela soma de anos de serviço. Fala-se numa avaliação por mérito e se calhar faz algum sentido e não digo isso por estar no executivo, de maneira nenhuma, porque sempre pensei assim! Se bem que continuo a achar que se calhar todos deveríamos poder chegar "a"! Agora se calhar o caminho que fazemos para chegar "a", é que será mais fácil para uns e menos fácil para outros, consoante as suas competências profissionais.

4.1. O actual sistema de concursos e colocações movimenta anualmente dentro de quadros e entre quadros uma quantidade desmedida de educadores de infância, mobilidade que se mantêm durante uma parte significativa da sua carreira profissional. Considera isso vantajoso para este grupo docente? Porquê?

Essa mobilidade, em início de carreira, não penso que seja assim tão mau, porque o educador que inicia e fica logo sedeado no mesmo lugar fica com os horizontes um bocadinho restritos. Ou seja, não será tão penalizador quanto isso, para um educador em início de carreira, poder circular em certas zonas do país. Porque isso lhe dá um conhecimento mais profundo da sua própria profissão e vai-lhe fazer sentir que existem muitas outras formas de

estar que não aquela que conhece, tanto da parte dos pais, como da comunidade educativa, como dos meninos e isso é muito enriquecedor. Sem dúvida nenhuma! Claro, pois a partir de uma certa altura todos nós precisamos de estabilidade. Se não a tivermos também não podemos estar bem com as nossas crianças. Porque quem está sempre a olhar para o relógio, porque senão perde o comboio, e só vai mais tarde e quem devia prolongar por mais algum tempo uma actividade, que fazia todo o sentido, o não faz e tem de cortar essa actividade, não está bem. Portanto, eu penso que a mobilidade se quer q.b.. Até uma certa altura faz parte do crescimento profissional da pessoa ter de fazer, e depois convém que a pessoa comece a procurar cada vez mais a sua estabilidade e que lhe seja concedida de forma então a fazer um outro tipo de crescimento que já não esse.

E para as crianças? Porquê?

Não consigo dizer-lhe sim nem não, assim à priori, porque é tão vantajoso ter um educador novo todos os anos, mas que trabalha muito bem connosco, como pode ser desvantajoso ter o mesmo educador "n" anos e não sair do mesmo sítio, portanto isso é tudo muito relativo. Há educadores, que mesmo sendo os mesmos, trazem sempre novidades e a criança vai sempre fazendo um crescendo no seu conhecimento da realidade e no fundo do seu próprio crescimento. E ainda há educadores, e não digo educadores de uma forma específica, mas pessoal docente no geral, que se adaptam àquele ram…ram… e fazem com que a criança acabe por todos os anos fazer no fundo aquilo que já fez no ano anterior. Portanto, se calhar para esses, é muito bom que venha um educador todos os anos. É muito relativo em termos pedagógicos. É claro que o ideal seria que a criança não tivesse uma panóplia de educadores a passarem-lhes todos os anos. Mas considero que é um bocadinho relativo. É difícil decidir uma ou outra. Em termos emocionais da própria criança, eu partilho da opinião que seria vantajoso que o educador fosse o mesmo durante os seus três anos de passagem pelo jardim-de--infância.

E para a organização escola? Justifique.

É mais complicado, é muito complicado andarmos constantemente a meter docentes novos na escola. Até em termos de funcionamento. E agora veja a minha perspectiva em termos de executivo. Em termos de funcionamento, quando os educadores ou os profissionais de educação são os mesmos durante um tempo, o caminho vai-se fazendo num crescendo. E quando não são, nós começamos todos antes da estaca zero. Toda a gente precisa de um tempo, portanto, nós para nos adaptarmos aos outros, como os outros para se adaptarem a nós. Vamos ter um desperdício tremendo de tempo. Aquele pedaço do ano lectivo nós estamos a adaptar as pessoas aos procedimentos logísticos das coisas, às normas que existem, ao passo que nos estabelecimentos onde nós temos continuidade de docentes os anos lectivos começam e fluem muito melhor, pois os conhecimentos básicos de funcionamento estão adquiridos e as coisas são mais fáceis.

4.2. Perante um quadro que envolve instabilidade e insegurança na actividade, como é que se desenvolvem as relações formais e informais dos educadores com os seus pares e com os superiores hierárquicos?

Isso depende muito dos executivos e depende muito das escolas. Eu, das minhas experiências profissionais, em termos de eu própria ter andado pelo país inteiro, penso que nos dá um leque tão grande de informação e de crescimento que se bem que me tenha sido penoso à data, eu hoje vejo isso como uma mais valia. O contacto entre educadoras sempre foi muito bom. Trabalhei quase sempre com grupos muito dinâmicos, que tinham como filosofia de vida, a de, “não guardes para amanhã o que podes fazer hoje”. Em termos de instabilidade, de mudar de escola, é realmente aquilo que eu dizia, o facto de nós estarmos constantemente a ter que reajustar coisas com educadores e professores novos que chegam é um desgaste desnecessário. Em termos de instabilidade não vejo que provoque propriamente instabilidade em termos educativos, propriamente anti-pedagógicos. É mais instabilidade da pessoa se adaptar a novas situações. Mas também, no geral as pessoas vêm com boa vontade, não temos tido razão de queixa nesse aspecto de quem chega de novo.

Como é que se desenrolam as relações dos educadores com os pais/enc. de educação e restante comunidade educativa?

Isso, no meu modo de pensar é talvez a parte mais penalizadora para um educador, porque há laços que às vezes nós não gostaríamos de romper, gostaríamos de levar mais longe. E isso, é que é talvez aquilo que mais pesa, porque há laços que se calhar até queremos romper, pronto, nem todos os anos correm tão bem como o previsto. Há comunidades educativas que são menos participativas. Pode acontecer, eu nunca tive essa experiência. Mas também há outras que nós achamos que se pudéssemos ficar no ano lectivo seguinte muito mais coisas podíamos ter feito. Portanto, eu penso que assim não é benéfico, todo esse saltitar. Realmente penso que há trabalhos que só fazem sentido se forem continuados e depois também se torna um pouco difícil para os próprios pais e para as próprias comunidades educativas, em geral. Cada profissional tem a sua forma de estar. E depois, aquilo que hoje é válido para um em termos de regras, para outro profissional não é, e isso "baralha" a comunidade educativa, porque cada um tem a sua forma de estar e portanto as coisas às vezes podiam ser mais simples, se fosse a mesma pessoa a dar continuidade. E realmente a instabilidade não abona a favor de ninguém. Só abona para o crescimento pessoal do profissional.

E as relações pessoais e familiares do educador? Justifique.

É complicado, isso, é claro que é muito complicado. Nós sabemos quando vimos para esta profissão que, infelizmente, vem inerente esse pacote que traz isso tudo. Mas realmente é complicado e é a parte mais difícil, porque nem todos temos condições de ter um apoio de retaguarda que nos facilite essa deslocação contínua ou, pelo menos, saltitante. E essa instabilidade de todos os anos, a pessoa não saber exactamente com o que é que conta, no fundo, ninguém devia ser sujeito a essa mobilidade. Porque quando vamos trabalhar para uma empresa, partimos do princípio que também ficamos ali, se bem que hoje em dia a mobilidade se esteja a instalar de tal maneira que as próprias empresas recorrem à deslocação dos seus funcionários, independentemente de serem públicos ou não. Sabemos que é verdade! Qualquer das maneiras, é claro que é uma grande instabilidade profissional,

que traz por arrasto uma grande instabilidade emocional ao docente e aos familiares também; a quem tem filhos pequenos e não só. Há pessoas que têm dependências de pais e idosos, "n" situações e isso realmente é muito penoso. É preciso uma pessoa ter, um docente ter realmente uma grande capacidade de regeneração emocional, para aguentar isso tudo, porque se calhar, enquanto no início de carreira, essa mobilidade traz algumas benesses, porque uma parte das pessoas ainda são solteiras e têm outra capacidade de mobilidade e não estão ainda presas a certas situações familiares e isso abona para o crescimento profissional da pessoa. A partir de uma certa altura as pessoas precisavam mesmo era de estabilizar, porque a instabilidade contínua não traz benefícios de espécie alguma.

4.3. Os decisores políticos e docentes defendem uma articulação entre níveis de ensino. Considera essa situação viável com a legislação de normativos específicos para a educação de infância? Porquê?

Se calhar em termos legais as coisas serão mais difíceis, mas, em termos funcionais há sempre maneira de romper a barreira, porque mesmo quando se está num agrupamento como este, que vai desde o pré-escolar ao 2º e 3º Ciclos há sempre formas de se fazerem cruzamentos de informação e de crescimento de parte a parte. Penso que legalmente poderá tornar-se mais difícil, acredito que sim, mas em termos funcionais se nós quisermos, conseguimos. Isso penso que não seja impeditivo.

4.4. Tem a convicção de que a remuneração que o educador recebe é adequada às suas qualificações académico-profissionais? Porquê?

Eu penso que atendendo a que nós somos um dos poucos países que contempla esta uniformidade de carreira, independentemente de ser educador ou professor, porque noutros países como sabe não é assim. Eu penso que, neste momento, as docentes se podem considerar "normalmente" pagas, digamos, é uma expressão um bocadinho extraordinária, mas pronto, digamos que a remuneração está basicamente adequada às funções, porque estamos

equiparados a todos os outros docentes. A partir do momento em que se faça marcha-atrás, aí eu vou-me sentir um bocadinho aborrecida.

E à sua actividade, atendendo a titulo exemplificativo que esta envolve por vezes gastos acrescidos com deslocações? Justifique.

Em termos de deslocação, depende de se a pessoa tem itinerância ou não. Se há itinerância, há uns valores acrescidos, isto é, em termos de educadores itinerantes. Agora em relação à instabilidade profissional, aí sim torna-se complicado, porque há pessoas que estão a gerir duas casas ao mesmo tempo, e aí penso que para deslocação a esse nível, tantos kms às vezes da nossa habitação normalizada, aí sim devia de haver um aliciante qualquer, uma compensação, porque é muito difícil, por vezes é economicamente difícil, conseguir gerir duas situações ao mesmo tempo. Aí sim, quando estive nessa situação, porque também já estive, me senti realmente mal paga e portanto acho que a transição do particular para a função pública não me trouxe nada de bom. Pelo contrário, trazia-me ainda menos, porque eu tinha duas casas para gerir. Portanto nesses casos eu considero que devia haver uma compensação financeira.

4.5. Considera as características físicas dos jardins-de-infância e os recursos disponíveis nestes adequados à actividade do educador? Justifique.

No seu entender existem diferenças consoante a sua localização em meio urbano ou em meio rural? Justifique.

Existem de todo. Existem no meio e não só, existem dentro do mesmo meio consoante as posturas das autarquias. Porque, por exemplo, os jardins deste agrupamento são edifícios novos e estão bem equipados, mas estão ainda em crescendo, porque passaram de uma sala para duas, mas vamos conseguir lá chegar com certeza. Portanto, em termos de edifício e de estrutura nós até temos ajustes a fazer em alguns casos pontuais, mas estamos no bom caminho, temos bons equipamentos. O facto de estar ajustado depende muito se as autarquias investem em novos equipamentos ou não. Há autarquias bem aqui perto que têm outro tipo de postura, os jardins continuam com um horrível

recinto. Em termos funcionais ao nível do país, da minha realidade, daquilo que eu conheço, das minhas deslocações todas, vi realmente coisas de fugir e vi outras muito simpáticas, portanto, independentemente de serem rurais ou não. Eu andei basicamente pelo rural e dentro do rural eu vi edifícios muito bem equipados, com boas condições de acesso e de distribuição de espaços interiores, tudo isso. E vi sítios que nós abrimos a porta e apetece-nos fechar e voltar para outro sítio, que aquele não tem condições de todo. Eu penso que não se consegue ser taxativo, em termos de rural e de urbano. Como digo, eu conheço mais o rural, mas não consigo ser taxativa nessas situações, porque depende muito do investimento das autarquias nos seus equipamentos. Este nosso meio é uma mistura entre o urbano, o rural e o industrial. Temos uma zona bastante industrializada e temos uma zona extremamente rural. No geral é uma zona de cariz mais rural do que urbana.

4.6. Deseja especificar algum factor que não tenha sido referido e que no seu entender seja motivador de satisfação ou insatisfação profissional?

Nenhum especialmente. Eu penso que a minha maior satisfação é o meu crescimento profissional e o meu contacto com os meus meninos. É isso que alimenta a continuidade da profissão. Em termos de insatisfação, por vezes o que pode acontecer é quando chegamos a um local e temos poucas condições de trabalho. Mas depois lá está, se nós depois fizermos "por", também conseguimos muita coisa, porque o facto de encontrarmos pouco não quer dizer que deixemos pouco. O facto de encontrarmos velho não quer dizer que não deixemos novo. Há sempre forma "de", e se os pais perceberem, e toda a comunidade educativa mais próxima perceberem, quais são os nossos objectivos de crescimento e porque é que eles são importantes, os pais colaboram e colaboram das mais variadas maneiras. O facto de nós encontrarmos pouco, quando chegamos, não quer dizer que tenhamos de deixar pouco e se for feita em partilha com a tal comunidade educativa, conseguimos alguma coisa. Podemos não conseguir muito, mas vamos conseguindo, conseguindo. Para mim esse é talvez a maior insatisfação. Isto é, em termos pedagógicos, é nós chegarmos a um local onde, se viermos habituados a um certo tipo de trabalho já fomentado pelo facto de termos

estado 2 a 3 anos num mesmo sítio e depois chegarmos a um sítio onde é preciso começar da estaca zero, isso é talvez um motivo de insatisfação mas é também um desafio.

5.1. Perante o actual contexto educativo que sentimentos experiencia o educador ao desempenhar a sua actividade? Entende que se destacam mais os sentimentos de bem-estar ou os de mal-estar? Justifique.

Depende muito da filosofia de cada agrupamento porque, se houver uma filosofia de abertura, de troca de experiências, de crescimento do próprio educador, de fomentar tudo, dos próprios agrupamentos fomentarem o crescimento dos seus profissionais, eu penso que aí não se notará tanto a insatisfação. E isso depende, também, de uma postura mais adequada à situação, mais democrática, contrariamente a outras que são mais autocráticas e estabelecem normas sem tentarem no fundo perceber se são praticáveis ou se valem a pena ser praticáveis. Porque há situações, agora com estes novos modelos de funcionamento, aquele prolongamento que é feito não traz nada de novo às crianças. Antes pelo contrário, às vezes é um destruir do que se faz durante o resto das cinco horas. Eu não sou adepta de prolongamentos, nunca fui, mas fomos confrontados com uma coisa que teve a necessidade de modificar algo que já não fazia muito sentido para a nossa sociedade actual. Agora como é que vamos dar a volta a essa situação é que tem que ser muito bem pensado. Não pode ser simplesmente que a lei saiu e implementar logo, sem perceber se temos condições para e se ao implementarmos se tem as condições e não vamos prejudicar em vez de melhorar.

5.2. Considera que a adesão a formas de mobilidade, como os destacamentos e as requisições correspondem a tentativas de ultrapassar sentimentos de insatisfação profissional docente?

Sim, a maior parte das vezes é um pouco isso e não só. Eu penso que pesa muito a parte pessoal. Eu penso que em termos de destacamento, que o que movimenta um destacamento é, essencialmente, a parte pessoal, emocional e familiar. Eu penso que é essencialmente isso, se bem que também

o possa acontecer por uma questão profissional, de continuidade de um certo trabalho. Por exemplo, nós temos algumas pessoas que estão em destacamento cá, a desenvolver continuidade de funções e para as quais faz todo o sentido dar continuidade a esse trabalho. É um facto, é o cariz profissional a ser evidenciado. Por outro, nem todos nós temos consciência porque estamos na profissão, mas o que muitas vezes nos faz avançar para um destacamento é essencialmente, ou é mesmo só, a parte familiar, porque se calhar até arriscaríamos fazer aquele tipo de trabalho naquele sítio se não tivéssemos as dependências de nós próprios que temos.

6.1. Para os docentes que evidenciam sentimentos quase generalizados de insatisfação profissional docente, quais são, no seu entender, as medidas ou políticas educativas/administrativas que ajudariam a esbater ou mesmo a suprimir essa forma de estar? Justifique.

Nos educadores que o têm! Pois, para mim é um bocadinho difícil, porque é assim: eu estava a falar em termos de insatisfação profissional que pode ter várias perspectivas. Pode ter a insatisfação profissional de cariz funcional e tem a outra de cariz pedagógico. Portanto, como não estão distintas na questão, é-me sempre difícil responder, porque me pesa sempre mais a parte pedagógica do que a parte funcional. Não sei se isto é viável. Isto é um bocado utópico, mas por exemplo, em termos de mobilidade, se a pessoa pudesse ter um tempo de opção para mobilidade ou não, se bem que depois tudo isto no mesmo saco, haveria sempre alguém que não teria capacidade de escolha porque é impossível agradar a todos. Qualquer das maneiras, talvez havendo um tempo de mobilidade e um tempo de não mobilidade, talvez por aí as pessoas tivessem uma maior satisfação em termos de funcionamento profissional funcional e pedagógico. Em termos de condições de trabalho, as autarquias deveriam começar a investir cada vez mais nos seus equipamentos, para que as pessoas possam ter capacidade de trabalho, para que as pessoas tenham capacidade de trabalho e tenham capacidade de implementar essa capacidade de trabalho. Há locais onde é penoso trabalhar por muito criativo que se seja, porque não há nada. E lá está, depende da filosofia de cada profissional, porque há sempre alternativas para dar a volta, mas há situações

que se encontram, que são deprimentes, mesmo muito deprimentes e, portanto, é realmente preciso que a educadora ou o docente em geral esteja muito bem equipado emocionalmente, ele mesmo, para aguentar no fundo aquele embate de encontrar locais que não têm de todo condições, como por exemplo, as escolinhas de lugar único, lá enfiadas não sei onde, não abonam a favor de ninguém. E se calhar, aquela filosofia que dantes existia das autarquias, de não se não se acabar com a escola, porque é um pólo dinamizador, depois deixa mesmo de ser um pólo dinamizador, porque seria um pólo dinamizador se tivesse crianças e docentes em quantidade. Agora que pólo dinamizador é uma escola com uma criança e um docente, não é dinamizador de nada, nem da própria situação profissional do docente, nem do crescimento daquela criança. Se calhar, uma das coisas que seria importante, seria também as autarquias cada vez mais investirem através do orçamento central. É daí que tudo começa. Investir realmente nos equipamentos e torná--los mais dignificantes, porque alguns são completamente indignos de serem utilizados.

Entrevista 2 com a educadora B (E2B)

2.1. No actual contexto de educação e na qualidade de educador de infância descreva-nos como é que se sente profissionalmente?

No que me diz respeito a mim directamente, eu estou satisfeita, porque desenvolvo o meu trabalho dentro da forma que eu acho que é melhor. Agora, atendendo ao actual contexto organizacional, eu sinto algum descontentamento. Sinto descontentamento, porque este novo modelo de gestão criou algumas expectativas às pessoas e na prática isso não está a ser concretizado, porque eu não sinto que na situação em que estou, num jardim--de-infância isolado, tenha mudado muito. Sinto que a realidade não mudou. Mudou foi o facto de saber que agora pertenço a um agrupamento. Em termos de relação com outros colegas poderá, eventualmente, ter havido algum aumento nos relacionamentos, mas em termos de trabalho que é desenvolvido não senti isso. Não senti e sinto algum descontentamento nesse sentido.

Que factores, de uma forma geral, motivam primordialmente esse sentimento e forma de estar profissional?

A minha satisfação é motivada, para já, porque gosto daquilo que faço. Gosto e acho que a cada dia que passa encontro motivos de interesse para trabalhar e acho que vale a pena. A insatisfação é motivada porque, naquilo que diz respeito ao conjunto, eu gostava de ver maior dinamismo, maior incentivo por parte de quem tem responsabilidades de chefia na área da gestão, por exemplo, porque acho que assim o grupo de docentes é grande e estes não se orientam sozinhos. Precisam de ter líderes. E se neste momento houve uma grande preocupação em termos administrativos, na parte pedagógica eu continuo a sentir que há uma grande lacuna. Lacuna, porque não houve alterações significativas. Eu continuo a trabalhar da mesma forma que trabalhava quando estava fora do agrupamento. Quer dizer há pouca mudança nesse aspecto.

Tanto que, a satisfação é só no que diz respeito à minha pessoa e ao trabalho que eu faço e a insatisfação diz respeito aos outros, na relação com o

grupo a que pertenço, ao meu agrupamento e que não dá a resposta que eu gostava que desse.

3.1. Considera o exercício da actividade de educador sinónimo de uma actividade gratificante e desafiante? Justifique.

Ser educador para mim é muito gratificante, porque como eu já disse gosto daquilo que faço e gosto muito. E acho que é uma área com muitas potencialidades e que lamentavelmente não é explorada e não é aproveitada, porque acho que aquilo que presenciamos é um grande comodismo a nível de colegas. E não só a nível do pré-escolar, porque neste novo contexto e como faço parte de órgãos colegiais, estou mais próxima dos representantes dos outros níveis de ensino. E aquilo que eu sinto é um grande comodismo por parte das pessoas, quer dizer, acomodaram-se muito a esta situação. Sim senhor, estamos aqui juntos, somos obrigados, estamos aqui neste Concelho, reunimo-nos aqui na sede deste agrupamento, há um conjunto de formalidades que temos que cumprir. Mas quer dizer, em termos de desafios, em termos de propostas de trabalho não vejo as pessoas com vontade de dar o salto, de fazer assim qualquer coisa de diferente. E nesse aspecto, sinto alguma frustração.

Qual será a razão das colegas não demonstrarem esse interesse?

As colegas não demonstram interesse para já, porque acho que há um certo comodismo. As pessoas instalam-se, estão na profissão, e como algumas colegas comentam, tanto ganho eu se fizer muito, como ganhas tu se fizeres pouco. Quer faça bem, quer faça mal, subimos todos ao mesmo tempo e depois tem outras coisas mais complicadas. Mas no fundo é isso, não temos que provar nada e como tanto ganhas tu que fazes pouco como eu que faço muito, para que é que as pessoas se hão-de esforçar. Portanto, acho que esta motivação as pessoas não a sentem. E eu, nesse aspecto, sempre fui contrariamente ao que a maioria pensa. Eu sempre fui pela avaliação de desempenho. Agora vamos ver, uma avaliação feita com pessoas capazes e competentes, que não houvesse compadrios, se for sincera e se for pelo mérito, eu concordo, porque acho que isso era uma forma de levar as pessoas

a provar aquilo que elas são capazes de fazer. Se não forem chamadas a mostrar é como acontece no sistema de vendas, quem está e ganha à comissão, o que é que faz? Luta para conseguir vender, porque sabe que se vender mais representa ter mais dinheiro. Ora isto aqui não existe, porque lá está, não vale a pena, ganhamos todos a mesma coisa… então nesse aspecto há desmotivação.

3.2. Entende que a comunidade educativa reconhece e valoriza socialmente a profissão de educador de infância? Justifique.

Olha, eu já estou nesta comunidade há bastantes anos e a maior parte dos anos como profissional foram passados nesta comunidade e eu já assisti a uma evolução muito grande. Desde o início, de sentir que havia uma ignorância quase absoluta do que era o jardim-de-infância, para depois passar a ser conhecido como um local onde os meninos podem estar e brincar, porque é a idade para eles brincarem. Agora ultimamente, acho que há um reconhecimento mais efectivo do trabalho do educador, porque eles começam a perceber. Há algumas coisas que são visíveis no trabalho que desempenhamos. E os pais, sobretudo os pais, presenciam e partilham muitas das coisas que nós fazemos e eles percebem que aquilo é mais do que só brincadeira e então nesse sentido eu assisti a uma evolução significativa. Às vezes, lamentavelmente, penso que os próprios pais e a comunidade reconhecem mais o nosso trabalho do que os nossos colegas dos outros níveis de ensino.

E os colegas de outros níveis de ensino, considera que estes reconhecem e valorizam a função educativa dos educadores? Justifique.

É assim, essa parte é daquelas coisas que eu penso que não fica bem, não é pedagogicamente correcto dizer-se que o pré-escolar não tem importância. Ninguém hoje se atreve a dizer uma coisa dessas. Só que no fundo ainda continua a haver aquela ideia que o pré-escolar como não tem um programa para cumprir, não é obrigatório, e portanto, tem uma margem de liberdade muito maior, pode-se fazer muita coisa e que no fundo não é valorizada. Porque o que é de facto importante são as notas que têm que sair,

são os resultados que se têm que apresentar, e nesse aspecto ainda há muita coisa a mudar. O que eu sinto nos outros níveis, e por aquilo que eu muitas vezes vejo em termos do que é o trabalho desenvolvido pelos outros níveis, posso assegurar que a qualidade é inferior àquilo que faz o pré-escolar, porque eu vejo, porque se percebe pelas observações que são feitas. Não digo pelo trabalho que os professores fazem dentro das aulas, porque isso não nos é acessível, mas eu sinto que há determinadas posturas, determinadas atitudes e comentários que deixam transparecer uma realidade que não é tão consolidada como devia ser. Eu sinto que muitas vezes o pré-escolar desenvolve um trabalho, que depois não tem continuidade nos outros níveis que lhe seguem. Eu sinto isso, percebo isso pelo menos aqui, onde estou, e acho que o resto não deve ser muito diferente, se existe deve ser um universo assim isolado.

3.3. Considera a formação inicial e contínua actual adequada e pertinente ao desenvolvimento pessoal e profissional do educador? Porquê? E perante as exigências que estão inerentes à sua actividade de educador? Justifique.

É assim, em termos de formação inicial, como a minha já está muito distanciada há muito tempo, eu não sei exactamente como ela é. Agora o que eu acho, e sempre achei, é que de facto a formação inicial devia ser mais rigorosa. Devia ser mais rigorosa porque hoje qualquer pessoa pode ser professor. Não há rigor no sentido de seleccionar as pessoas que de facto tenham um perfil que se enquadre naquela profissão. A exigência devia ser maior. Agora realmente a formação que eu fiz na altura, eu não achei que foi de todo suficiente. Bom, mas isso eu acho que também tem a ver com um percurso de maturidade que a gente faz ao longo do tempo. Porque, se eu comparar aquilo que eu faço hoje, com aquilo que eu fazia no princípio, não tem nada a ver. Agora eu também já fiz depois formação posterior, que eu acho que me enriqueceu muito.

Em termos da formação contínua ser adequada, eu aí tenho algumas dúvidas. Porque a formação que fiz foi uma formação específica, foi uma licenciatura em Ciências da Educação. Embora esteja na área da educação, não é um complemento, portanto digamos que é uma licenciatura autónoma. Agora se a referência é à formação contínua que é proporcionada, eu acho que

neste momento a oferta é bastante grande. Alguma com qualidade, sobretudo aquelas de carácter mais pontual. Eu penso que algumas poderão ser de qualidade mais duvidosa, agora aquelas que são com carácter mais sistemático, como os complementos, eu isso aí não posso responder com rigor, porque não passei por esse tipo de formação. Eu faço formação, mas faço aquelas pontuais, e antes, faço uma selecção grande, porque há muitas que não interessam. Mas acho que a oferta é bastante grande e se as pessoas estiverem interessadas têm por onde ir.

3.4. Concorda que a progressão na carreira deverá processar-se atendendo a um modelo piramidal e selectivo, ou atendendo a um modelo de carreira cilíndrico, em que todos podem chegar ao topo? Justifique.

Eu concordo que todos devem ter a mesma possibilidade, a questão da pirâmide está fora de questão. Mas também não concordo com a que existe hoje, que toda a gente lá vai. Não é que toda a gente lá vai, eu acho que toda a gente lá pode ir, mas tem que provar que lá pode ir. Pronto, acho que não deve ser a progressão automática, porque para mim não responde e acho que isso cria o tal comodismo, os tais vícios, que não favorecem ninguém. Agora a questão da pirâmide, essa aí eu também não concordo, porque isso é limitar e isso aí correndo riscos de muitas vezes quem chega ao topo não chega lá por mérito, mas pode chegar por outros factores e por outros motivos.

4.1. O actual sistema de concursos e colocações movimenta anualmente dentro de quadros e entre quadros uma quantidade desmedida de educadores de infância, mobilidade que se mantêm durante uma parte significativa da sua carreira profissional. Considera isso vantajoso para este grupo docente? Porquê?

Não considero a mobilidade vantajosa. Aliás acho que é um dos factores perturbadores do bom funcionamento das escolas. É precisamente essa mobilidade que existe no corpo docente que eu acho que não possibilita às pessoas criarem raízes. Acho que o facto de uma pessoa estar um ano, sabendo que só vai estar por um ano, está com uma predisposição diferente,

está com um pé fora e outro dentro. Pelo facto de saber que não vai ficar ali no próximo ano, ela não investe, porque há determinadas coisas, determinadas acções e a mobilização de alguns recursos que para se sentir a motivação para eles serem desencadeados, precisamos de saber que temos segurança, que no próximo ano estamos lá. Porque há coisas que um ano não basta para se concluir e então nesse aspecto, eu acho que alguma confiança num futuro muito próximo era importante. Enquanto essa parte não for resolvida, uma grande parte dos educadores tem, digamos, uma justificação para a falta de motivação e para a falta de envolvimento na vida da escola.

E para as crianças? Porquê?

Para as crianças essa mobilidade ainda é pior. É pior, porque as crianças não têm e acabam por não ter referências, porque hoje aparece um educador que está e que tem um determinado perfil, um determinado estilo de trabalho. As crianças, ao longo de um ano, não se adaptam logo. Precisam de algum tempo para conhecer o estilo do educador, para se adaptarem, para criarem as tais relações, os tais laços afectivos também e que lhes dá segurança. E quando eles estão a ser criados e a ganhar consistência no final do ano lectivo, quer dizer, depois há um corte, e depois vem outra pessoa e que pode ser, e na maioria das vezes é, completamente diferente. Eu acho que isso deixa as crianças completamente desorientadas, com falta de segurança. Se para os educadores a constante mobilidade é negativa, porque é altamente negativa, então para as crianças e para a qualidade educativa acho que é péssimo.

E para a organização escola? Justifique.

Para a organização escolar, acho que no fundo é a mesma justificação, é o mesmo problema. É também perturbador, porque não existe para já aquele modelo de agrupamento que trabalhe com alguma coesão, que trabalhe com espírito de integração, e essa parte ainda não foi alcançada. Mas por vários motivos, e um deles acho que é esse também, porque se o agrupamento contar que tem um copo docente estável, sabe que no próximo ano aqueles educadores vão cá estar e há alguma coisa que pode ser planeada a médio e longo prazo. Se isso não existir, há coisas que têm necessariamente que ser

planeadas a curto prazo, porque no próximo ano aqueles docentes poderão estar, ou não, e isso eu acho que é um elemento muito, muito perturbador a vários níveis.

E em termos de realização de projectos?

Em termos de projectos e de continuação de projectos, esses então nem se fala. Porque um projecto, ou se fala num projecto a curto prazo, que é de um ano, mas um projecto, que é um projecto, não se esgota num ano. Há muitas outras coisas que se podem fazer, atendendo ao facto de que a educação é um percurso tão extenso. E se fazem projectos de um ano, com esta limitação temporal, há um conjunto de projectos que podem ter, digamos que esta etapa, mas é uma etapa que depois no ano seguinte pode ter continuidade. E desta forma, essa continuidade não existe, porque as pessoas que vêm, vêm de novo, não conhecem, é o partir do ponto zero outra vez.

4.2. Perante um quadro que envolve instabilidade e insegurança na actividade, como é que se desenvolvem as relações formais e informais dos educadores com os seus pares?

É assim, há alguma informalidade, mas há mais formalidade do que aquela que era desejável, porque apesar de tudo, e de estarmos num agrupamento, os momentos de encontro acabam por se resumirem aos Conselhos de Docentes. São encontros muito pontuais e isso acaba por ser o cumprir de uma obrigação, não é o estar lá porque necessito de estar lá, porque há um trabalho que se está a desenvolver e nós precisamos de partilhar ideias, portanto é o cumprir uma obrigação.

As relações que se desenvolvem são mais formais. Pessoalmente, acho que os educadores, de alguma forma pelo espírito e pelo trabalho que desenvolvem, acho que já são ligados mais a uma postura mais informal. Mas pronto, acho que no contexto actual do agrupamento, por falta de oportunidades, porque elas não existem (e as que existem são para cumprir calendário, porque se não há trabalhos planeados, e na maioria dos casos não há, não está ainda no espírito das pessoas o envolvimento e a participação em projectos, não existe ainda), o que existe, sente-se que é para cumprir uma obrigação.

E com os superiores hierárquicos?

As minhas relações com os meus superiores hierárquicos são óptimas. Estão sempre acessíveis. Discordo com eles muitas vezes, imensas vezes. Mas eu penso que, se alguma coisa positiva existe (pelo menos no tipo de pessoas que orientam este agrupamento e apesar de toda a discordância, no que me diz respeito pessoalmente), nunca senti um clima de crispação ou de rejeição. Sinto que de facto, às vezes, a resistência é mais em relação às ideias que eu possa propor, do que propriamente na questão da relação pessoal, porque eu essa parte acho que é o que há de mais positivo. Eu relaciono-me bem com as pessoas que estão no executivo. Sinto que se precisar de expressar as minhas ideias, posso expressá-las, embora nem sempre sejam atendidas. Raramente são atendidas, mas essa é outra questão. Mas pronto, nesse aspecto pessoal acho que é muito positivo, não sei se as outras pessoas terão o mesmo envolvimento.

Como é que se desenrolam as relações dos educadores com os pais/enc. de educação e restante comunidade educativa? Justifique.

Aí isso, eu acho que sempre foi uma parte positiva. Eu, no meu caso, tenho uma situação particular, porque o meu contacto com os pais é mais restrito, porque as crianças são transportadas por uma carrinha e portanto eu não vejo os pais diariamente como acontece na maioria dos jardins-de-infância. Para os ver tem que ser em momentos festivos ou reuniões ou em acontecimentos que são promovidos propositadamente para os pais poderem estar, que diariamente não estão. Agora de uma forma geral, aquilo que eu tenho vivido até aqui e aquilo que eu me apercebo que as pessoas, as colegas vivem, eu acho também, e se calhar com alguma lógica, onde há mais proximidade entre pais e comunidade é precisamente ao nível do pré-escolar, porque há uma ligação muito grande à família. Acho que sempre houve e acho que continua a haver uma ligação forte.

E as relações pessoais e familiares do educador? Justifique.

Pois, eu não sou talvez o melhor exemplo para falar sobre isso, mas pelos comentários com colegas, acho que a mobilidade cria instabilidade familiar. Obviamente, porque se as pessoas estão este ano num sítio, no próximo ano podem estar mais longe. Depois cria-se um clima de incerteza, as pessoas vivem numa angústia quando se está a aproximar o final do ano lectivo. Quer dizer, quando as pessoas, que já era suposto estarem a criar alguma estabilidade, porque já conhecem melhor o meio, de repente têm que se preocupar com os concursos e onde é que vão parar, é uma situação stressante e que suscita muita ansiedade nos docentes, pela incerteza do lugar onde irão parar no ano seguinte. Eu nisso noto uma grande preocupação e um motivo de desorganização geral. Se durante o ano é difícil muitas vezes desenvolver algum trabalho com os colegas, às vezes no fim do ano lectivo sente-se que ainda há menos predisposição para trabalhar, é uma situação muito desgastante. A nível familiar há um grande descontentamento, há insatisfação, não estou a ver grandes coisas positivas nesse campo.

4.3. Qual a sua opinião perante as várias políticas educativas que têm sido legisladas pelos diversos governos e as que se encontram em discussão e que contemplam os profissionais em educação de infância?

Eu acho que o pré-escolar, apesar de tudo, ainda não foi levado bem a sério como deveria ser. Como se situa nesta área do não obrigatório, acho que tem servido de desculpa para várias coisas, porque já foi proposto que os jardins de infância fossem anexados às autarquias, abertos ao investimento de particulares. E eu acho que de tempos a tempos, nós temos sentido esta insegurança, este receio do que é que nos vai acontecer. Porque está um governo e vem propor que a rede do pré-escolar fosse alargada a propostas de particulares, a municípios. Entretanto, isso agora foi mais ou menos travado, mas também não noto que haja grande avanço noutro sentido. Acho que isto de tempos a tempos tem que ver com os governos. Acontece como a maior parte das coisas ao nível governamental, quer dizer, que deveria ser definida uma política que não estivesse à mercê das mudanças de governo, porque agora vem um e pode mudar, depois vem outro e pode mudar outras coisas.

Há alguma instabilidade, se bem que também acontece a todos os níveis, até mesmo a nível da educação dos outros graus de ensino. Só que eu acho que no pré-escolar se acentua precisamente, porque está com esta fragilidade de não ser obrigatório e eu acho que a obrigatoriedade dos 5/6 anos poderia ser um contributo, apesar de não resolver a situação na totalidade.

Em relação às novas políticas que se encontram em discussão, acho que ainda não me consciencializei bem dos problemas. Relativamente à questão dos prolongamentos, teóricamente eu concordo com a questão da escola a tempo inteiro; concordo no sentido do estado criar condições para que as escolas ofereçam às famílias resposta. Que dêem resposta no sentido de dizer às famílias que precisam, que até às 5h30m há alguém na escola que assegura o funcionamento desta, que alguém está, para estar com as crianças. Agora discordo que isso seja feito à custa do trabalho dos educadores. Concordo com a questão dos educadores terem de fazer dez horas não lectivas semanais, mas acho que o aproveitamento dessas horas sempre foi muito mal feito, sempre foi mal feito. E que pode haver muitos docentes que, aproveitando-se dessas tais horas, não sei o que é que farão com elas, mas também concordo que parte dessas horas sejam cumpridas no estabelecimento de ensino. Não concordo é que essas horas sejam feitas no estabelecimento e com crianças, porque aí eu não consigo distinguir no pré-escolar como é que se separa a componente lectiva da componente não lectiva e então isso transforma-se numa actividade lectiva. Agora, concordo que há animadores, há outras pessoas com outro tipo de formação que podem dar resposta e devem dar resposta às pessoas e às famílias que precisam no contexto actual de trabalhar, que precisam de ter a certeza que têm onde deixar os filhos. Isto é absolutamente necessário e indispensável. Não concordo é com a forma como está a ser proposto, desta forma não concordo. Acho que foi "colocar o carro à frente dos bois". Primeiro diz-se que os jardins e as escolas vão funcionar até às 5h30m e põem-se lá os educadores, não precisamente até às 5h30m, mas dar ali mais uma hora e depois é que se apercebem que afinal de contas os jardins e as escolas não têm condições para dar essa resposta. Acho que antes é que tinham que ver. "Nós queremos isto, agora vamos ver quais são os jardins que já estão com capacidades para. Se não têm capacidade, então vamos criar condições físicas." Oxalá que eles

criem condições para que eu tenha um jardim que em vez de se estar lá até às 3h30m (e às vezes fico lá mais meia hora ou uma hora, e fico lá muitas vezes e eu até não me importo nada de ficar lá mais horas no jardim), se tiver lá condições de trabalho, se tiver um gabinete para trabalhar, se tiver um computador… É aquilo que eu levo para casa e que passo horas e horas a fazer. Porque me desgastam muito mais as horas que eu faço fora do horário lectivo, desgastam-me muito mais todas as tarefas que eu tenho que fazer relacionadas com o jardim do que as horas em que eu estou directamente com as crianças, muito mais! Criem eles as condições para eu poder fazer esse trabalho no estabelecimento.

Concorda com um calendário escolar diferenciado para o pré-escolar relativamente aos outros níveis de ensino?

Não concordo com um calendário diferente para o pré-escolar, porque essa questão da escola para todos é para todos, porque também não há ali uma fronteira tão bem definida entre o pré-escolar e o 1º Ciclo, por exemplo, porque é o nível que vem a seguir. Se as crianças aos 5/6 anos não podem ficar sozinhas em casa, porque os pais não estão e então passados uns meses quando passam para o 1º Ciclo já não têm necessidade de estar acompanhadas, isso aí é um contra-senso. Eu acho que as crianças tanto no pré-escolar como no 1º Ciclo precisam de um prolongamento de horário fora da componente lectiva. Só acho que os pais não têm que lá deixar as crianças se não necessitarem, se não tiverem essa necessidade não colocavam lá os filhos. Mas é bom que os pais saibam que podem contar com a escola, saber qual o lugar onde podem deixar os filhos para além do horário lectivo. Só não concordo e nunca concordei com a distinção entre o pré-escolar e o 1º Ciclo e no facto desse alargamento no calendário escolar apenas contemplar a rede do pré-escolar.

Os decisores políticos e docentes defendem uma articulação entre níveis de ensino. Considera essa situação viável com a legislação de normativos específicos para a educação de infância? Porquê?

Isso é um factor também de bloqueio. Há outros, há muitos outros, mas esse também. Quer dizer, a articulação, como de facto isso na prática não acontece, que os educadores fiquem mais uns dias ou menos uns dias, também não interessa nada e acho que se querem de facto promover a articulação essa não é a via para articular, essa é mais uma entrave na questão do calendário.

4.4. Tem a convicção de que a remuneração que o educador recebe é adequada às suas qualificações académico-profissionais? Porquê?

Eu acho que a remuneração é muito pouca para aquilo que faço. Muito pouca, porque gasto grande parte das horas dos meus dias, a grande parte. Por vezes fico sem tempo para tratar de coisas pessoais e gasto muitas horas a trabalhar para a escola, directamente na escola ou fora dela, mas que tem a ver com problemas da escola. Eu acho que, e falo por mim porque não sei se todos sentem assim, eu sinto que estou mal paga para aquilo que estou a fazer. Não sei se ao nível nacional, não sei se isto terá um significado de grupo, tenho algumas dúvidas. No meu caso pessoal, acho que ganho pouco para aquilo que faço, sobretudo comparando com pessoas que eu sei que fazem menos e ganham a mesma coisa.

E à sua actividade, atendendo a titulo exemplificativo que esta envolve por vezes gastos acrescidos com deslocações? Justifique.

Isso então é uma paródia. Essa questão de um professor, um educador que ganha o vencimento e tudo o que tenha que fazer, que tenha a ver com deslocações, com materiais que nós precisamos de usar (e que a escola não tem) e eu muitas vezes, porque sei que se não fizer aquela preparação com este tipo de materiais porque não tenho dinheiro, às vezes adianto dinheiro meu e fico muitas vezes sem ele. Eu sei que também há muita gente que não está disposta a isso e justamente, eu muitas vezes acabo por fazer assim. Às vezes recupero o dinheiro, outras vezes não recupero. E eu acho, que nós da mesma forma como outras profissões, deveríamos ter um subsídio de alojamento, porque os professores são aquele grupo profissional que

provavelmente tem maior mobilidade e que não têm quaisquer ajudas de custos. Acho que isso é penalizante para os docentes, porque o vencimento já não é por aí além e depois o pequeno vencimento ter de dar para tudo. Não é fácil. Acho que essa parte está muito mal gerida.

4.5. Considera as características físicas dos jardins-de-infância e os recursos disponíveis nestes adequados à actividade do educador? Justifique.

De modo algum! As características físicas dos jardins ficam muito aquém do ideal. Acho que há um esforço muito grande da nossa parte em dar aos espaços um ar acolhedor e com condições mínimas de trabalho. Mas tem muito que ver com o nosso esforço, que às vezes nos desdobramos em muitas coisas para criarmos no jardim de infância um ambiente de trabalho com um mínimo de condições. Mas não existem condições, já a começar em termos dos espaços, da quantidade de espaços que são muito limitados. As crianças não têm espaços alternativos. Concordo com esta questão dos prolongamentos dos horários, sim senhora, eu acho que sim, mas que criem condições para as crianças poderem estar. Mas não têm a ver com o jardim-de-infância onde eu estou. Por exemplo, eu estou a ver uma situação dessas num jardim que concentre as crianças e que aí lhe proporcione espaços alternativos, actividades alternativas e materiais. Isso aí concordo, agora os jardins iguais àquele onde eu estou a trabalhar, de forma alguma não tem condições para proporcionar prolongamentos às crianças. Acho que é muito deficitário na resposta que dá às horas lectivas normais, quanto mais para prolongamentos! Nesse aspecto há uma falha muito grande.

No seu entender existem diferenças consoante a sua localização em meio urbano ou em meio rural? Justifique.

Não acho, mas também estou a reportar-me mais à realidade que eu conheço, que é a deste concelho. Mas não acho diferenças, porque estou a lembrar-me do jardim daqui da vila e que espaços tem mais do que aqueles que são as salas de actividades? Tem gabinetes para os educadores se reunirem? Para gabinetes para receber os pais? Não tem! Tem salas de actividades e improvisaram um espaço atrás que foi o que aconteceu no meu

jardim-de-infância, para porem lá o refeitório, e mais, mais nada! Mas de uma forma geral e no que diz respeito aos jardins da rede pública, que é disso que estamos a falar, não vejo que haja grandes diferenças entre os jardins localizados em aldeias ou em vilas. Agora naqueles lugares onde há grandes concentrações de crianças, onde provavelmente terão que uma resposta social alargada, é natural que existam e que sejam criadas outras condições, mas essa realidade eu não conheço muito bem.

4.6. Deseja especificar algum factor que não tenha sido referido e que no seu entender seja motivador de satisfação ou insatisfação profissional?

Sobretudo de insatisfação, porque como eu já disse no princípio, gostava de ver esta questão dos agrupamentos a funcionarem de facto como um agrupamento. Que houvesse de facto aqui uma continuidade entre os diferentes níveis de ensino, que houvesse um envolvimento maior por parte dos educadores e dos professores. E na minha opinião isso tem que ser; e eu sei que há muitos factores exteriores a nós próprios educadores e por vezes até aos próprios dirigentes. Mas eu acho que não existe ao nível das pessoas que são responsáveis pelos agrupamentos, não há este sentido de um agrupamento integrado. É um agrupamento, mas é um ajuntamento. Não funciona na perspectiva da integração e porque eu acho que nesse sentido deveria haver a construção de projectos, de propostas, sobretudo a partir dos docentes, mas liderados obviamente, coordenados. Que se desenvolvesse um trabalho de continuidade, válido, com propostas de trabalho concretas, que se debatessem. Que a gente errasse, que a gente corrigisse, mas um envolvimento mais efectivo e trabalho de equipa, e eu não vejo nada disso. E eu estou-me a referir mais concretamente a este agrupamento, que é o que eu conheço, o que conheço mais. Mas também do convívio com colegas de outros lugares, de outros agrupamentos, nomeadamente da cidade de Viseu, que é um centro maior e provavelmente com outras condições. E não vejo que a filosofia seja muito diferente, não conheço nenhum agrupamento que esteja a trabalhar em moldes muito diferentes deste. Pode eventualmente aqui ou ali, uns terem mais uns recursos daqui ou dali, que alguns podem até gerir melhor os recursos que têm. Se calhar os jardins-de-infância e as escolas que estão

dispersas se pudessem ter mais acesso a este ou àquele recurso, isso depende da forma como os agrupamentos se podem organizar. Nesse aspecto pode haver algumas variações. Uns podem estar melhor em termos de organização e funcionamento, outros estarão pior. Agora em termos pedagógicos, em termos de construção de projectos, não vejo e não acho que este agrupamento esteja desgarrado. A mim revolta-me um bocado a situação e protesto aqui neste agrupamento, porque é aqui que estou, mas eu sei que esta realidade, infelizmente, é mais ou menos generalizada, sobretudo aqui nesta zona, naquelas pessoas com quem eu contacto. Porque tenho colegas que estão noutros agrupamentos e que vão mudando de agrupamento e eu não as vejo a relatar situações que se possam enquadrar no tipo de funcionamento dinâmico que eu gostaria de ver. Essa parte é um factor de insatisfação, porque eu acho que apesar das dificuldades e com o muito que há a fazer, com a reformulação de edifícios, mas à parte disso, acho que nós docentes podíamos dar mais do que aquilo que damos, nós profissionais da educação podíamos dar muito mais. Não estamos a ser bem liderados e um dos principais erros parte do Ministério da Educação, porque falou em autonomia e se calhar quem está para as receber também não sei se as receberia bem, mas o Estado também não está a promover essa autonomia e acho que estamos nuns ajuntamentos e ficamos pelos ajuntamentos administrativos e pelo facto do resto da situação não se modificar, é onde eu me sinto mais insatisfeita.

5.1. Perante o actual contexto educativo que sentimentos experiencia o educador ao desempenhar a sua actividade? Entende que se destacam mais os sentimentos de bem-estar ou os de mal-estar? Justifique.

Olha que não sei! Eu acho que quem estiver na profissão com algum gosto pode ser que as coisas estejam mais ou menos equilibradas, porque há sempre factores de insatisfação, mas há outros de satisfação que, enfim, vão--nos mantendo vivas. Mas eu não sei! Ao tentar pôr-me um pouco na perspectiva do conjunto de docentes, avaliando o comportamento de pouco envolvimento e de motivação, eu sou levada a acreditar que se calhar os sentimentos negativos ou os factores de insatisfação são superiores aos

sentimentos de bem-estar. E se calhar, esta variação constante, estas alterações que são propostas, que vêm a lume e que depois não vão avante, toda esta instabilidade e mobilidade, tudo isto acho que confere um quadro de instabilidade, de insatisfação talvez superior aos motivos de satisfação que o exercício da profissão possam promover. Pessoalmente, eu poria assim a coisa, num bocadinho mais de equilíbrio, talvez num meio-termo, porque tenho muitos motivos de satisfação, mas também tenho alguns de insatisfação. Mas, talvez, pôr os sentimentos num bocadinho de equilíbrio, mas eu também se calhar não me enquadro naquele grupo que é a maioria e anda a saltitar de um lado para o outro, e que é acolhida constantemente por sentimentos de ansiedade e de preocupação. Por um lado, porque eu já estou neste lugar de trabalho há uns anos, estou efectiva, e por outro, porque tenho tido a sorte de ter grupos médios; porque eu acho que isso também pesa muito e tem muito que ver em termos de qualidade de trabalho, porque estar-se nos jardins que nós temos, com as condições que temos e estarmos com um grupo de 25 crianças para um educador é demais. Por um lado, um educador não tem capacidade de resposta com qualidade a essas crianças e portanto nesse aspecto, eu também tenho tido essa sorte, porque tenho tido grupos médios entre as 14 e as 17 crianças. Para mim e para as condições que eu tenho é o ideal e portanto nesse aspecto são alguns factores de satisfação que vão compensando outros de insatisfação. Eu não me incluo no grupo da maioria que tem muitos factores de insatisfação pelo facto de já estar afecta a um lugar, apesar de ter de percorrer diariamente uma grande distância entre a minha residência e o jardim-de-infância.

5.2. Considera que a adesão a formas de mobilidade, como os destacamentos e as requisições correspondem a tentativas de ultrapassar sentimentos de insatisfação profissional docente?

Essas formas de mobilidade são nitidamente de insatisfação, porque quando as pessoas estão a fazer aquilo que gostam tentam ligar-se mais àquilo que fazem. Quando as pessoas estão constantemente a ver alguma coisa que lhes dê possibilidade de saltar fora disso obviamente é porque alguma coisa não está bem. Eu acho que esses destacamentos, requisições são uma fuga

para a frente. Enquanto vamos para ali, logo vemos o que acontece. Mas também não me enquadro nesse caso e estou favorecida nesse aspecto, mas pela realidade que vejo e isso não traz qualidade nenhum ao trabalho que é desenvolvido, de maneira nenhuma. A maioria vai para um destacamento fazer um trabalho com o qual a maioria das vezes não se identifica nem um bocadinho. Não se identificam e estão lá porque é uma forma de estarem mais perto de casa, é uma forma de estar mais perto da família. Agora não estão a fazer aquilo que gostam e nem era aquilo que queriam e então na minha opinião esse trabalho não pode ser bem sucedido.

6.1. Para os docentes que evidenciam sentimentos quase generalizados de insatisfação profissional docente, quais são no seu entender as medidas ou políticas educativas/administrativas que ajudariam a esbater ou mesmo a suprimir essa forma de estar? Justifique.

Eu não percebo o mecanismo dos concursos, para dar palpites. O que eu posso dizer é aquilo que é do conhecimento comum e eu acho que essa questão de favorecer a aproximação dos docentes dos meios onde vivem, deveria ser uma das primeiras medidas, embora nós precisamos de ter em conta que se calhar nos grandes centros há uma grande concentração de docentes e as pessoas querem todas estar naquele lugar e se calhar também não há espaço para todos. Mas de uma forma geral, eu acho que a tendência para a aproximação aos lugares de residência, era um dos factores que poderia melhorar esta situação. Essa questão da aproximação era decisiva e depois, sendo a questão da aproximação resolvida, a questão da estabilidade do corpo docente era a próxima a ser resolvida; uma coisa ligada à outra. Eu acho que esse pode ser um dos factores também importantes, porque se a estabilidade existir é possível conhecer as pessoas que estão. Depois a outra questão era tornar efectiva a questão da autonomia, com mecanismos de controlo, de monitorização, para garantir que de facto o modelo está a ser executado conforme os fundamentos. Agora eu acho que de facto as escolas deveriam ter a capacidade de se organizarem, de proporem projectos. Mas isso tinha que existir mesmo. E eu penso que o que está subjacente aos projectos de autonomia é isso mesmo, é o desenvolvimento de projectos, são propostas

que são apresentadas e os agrupamentos propõem-se desenvolver um determinado trabalho, um determinado projecto e para isso têm que ter a capacidade de alguma forma também, embora isto possa custar um bocadinho ouvir, mas passa pelo facto de escolher os profissionais com que querem trabalhar porque… e eu não sei como é que isso na prática se poderá concretizar. É assim, as coisas acontecerem com honestidade, eu acho que está certo, porque isso podia ser motivo de melhoria, a partir do momento em que os educadores soubessem que eram seleccionados para trabalhar aqui e ali pelo mérito que evidenciavam. Eu acho que isso era uma forma dos educadores mostrarem aquilo que sabem e aquilo que são capazes de fazer. E enquanto for a questão do concurso, a nível nacional, é a tal questão: tanto ganha um como ganha outro. E eu acho que isso também pode ser um dos factores que podem contribuir para a estabilidade e para a melhoria, principalmente estes três. E porque se um agrupamento souber com que pessoas trabalha, que sabe que as tem hoje e que as terá no próximo ano pode-se propor desenvolver trabalhos que de outras formas não consegue. E porque há pessoas que estão no sistema, estão a trabalhar e são factores de bloqueio, não fazem, nem deixam fazer. Eu acho que os docentes têm que provar, ou são capazes de fazer e contribuem e fazem, ou não fazem e vão fazer outra coisa. Agora só estar ali para marcar presença e assinar o livro de ponto, já estou um bocado farta deste tipo de comportamento, da inércia das pessoas, do vamos andando e cá vamos fazendo.

Relativamente à discussão à volta dos concursos, eu identifico-me um bocadinho com os sindicatos. Eu também não conheço o funcionamento dos concursos, porque já não concorro, mas visto friamente, eu podia até pensar visto assim de fora, que isso se calhar obriga até os docentes a estar, mas também obrigá-los a estar contrariado também não é positivo de certeza. Acho que o que devia ser promovido era a aproximação dos docentes dos lugares de residência e eu acho que isso não se consegue por colocar uma pessoa a muitos kms de distância. Houve-se logo o docente dizer, eu tive o azar agora de lá ficar e agora fico lá durante 4 anos. Se o educador está insatisfeito um ano, em 4 anos fica muito mais insatisfeito. Eu não vejo que isso contribua, eu acho que essa questão de fixar os docentes, tem de ser de os fixar por lhes proporcionar as condições de satisfação que vão ao encontro das suas

necessidades. Ora um docente que está a kms de distância de casa não é o facto de estar lá 4 anos que lhe traz mais motivação e que o vai fazer envolver mais. Acho que a desgraça em vez de ser um ano, são vários anos. Eu não sei como é que a satisfação para todos os docentes se pode operacionalizar na prática, não sei como é que se pode permitir que os docentes se aproximem. Agora se houver algum mecanismo a nível dos concursos que favoreçam a aproximação dos docentes é nisso que têm que apostar. E depois os educadores sendo colocados num lugar, estão perto de casa, querem lá ficar, e com isso concordo, 4 anos no mínimo. Agora um educador que está num lugar e não é lá que quer ficar e obrigá-lo a estar lá 4 anos, é uma coisa realmente absurda, como é que aquela família se vai organizar durante aqueles 4 anos. Dever-se-ia promover a estabilidade de maneira a que os docentes estejam e gostem de lá estar.

Entrevista 3 com a educadora C (E3C)

2.1. No actual contexto de educação e na qualidade de educador de infância descreva-nos como é que se sente profissionalmente?

Bem, nesta fase actual, a questão profissional mais em termos pessoais é um grande factor de instabilidade, porque temos determinadas expectativas em relação a uma carreira que não estamos a ter. Em relação mesmo ao trabalho profissional, na sala do jardim, é sempre a mesma questão. Eu estive numa instituição particular durante 10 anos e só depois é que consegui entrar para a rede oficial. As condições de trabalho são péssimas, a função pública em termos de condições, a nível de material, a nível das instalações são péssimas. Eu pessoalmente, sinto-me profissionalmente mais insatisfeita e depois com esta história dos agrupamentos, só vieram dificultar algumas questões. Nós primeiro tínhamos aquelas verbas do Ministério que podíamos gastar conforme queríamos. Actualmente não. O Ministério da Educação e os agrupamentos exigem-nos que gastemos a verba que é pouca em material didáctico e, neste momento, o que nós sentimos mais falta é de material de desgaste, e nós não podemos gastar aquela verba em material de desgaste. Por outro lado, havia aquela verba que os pais davam de boa vontade, e alguns continuam a dar, e nós no dia a dia íamos fazendo aquelas compras de mercearia que davam jeito. E actualmente não podemos, porque esse dinheiro nós temos que o entregar ao agrupamento, tem que passar tudo pelo Conselho Administrativo e nós, às vezes, para comprarmos um carrinho de linhas, ou compramos do nosso bolso ou não temos. E estas coisas, embora pareçam pequenas, no dia a dia geram alguma insatisfação, porque nós queremos fazer uma actividade específica e precisamos de algum pormenor - precisar de comprar isto e aquilo - e ou arranjamos da nossa casa (e eu às vezes digo para as nossas colegas, que acabo por ter um armazém em minha casa) e levo o que preciso, mas estas coisas acabam por gerar desmotivação, porque acontecem no dia a dia. Nós temos pouco material e poucos recursos. É assim, pessoalmente pesam-me mais os sentimentos de insatisfação e de mal-estar.

Que factores, de uma forma, geral motivam primordialmente esse sentimento e forma de estar profissional?

Eu acho que ao nível dos agrupamentos melhorou muito a forma como nós nos organizamos com os outros níveis de ensino. Enquanto que antes de sair o Decreto 115 nós tínhamos poucas possibilidades de contactar com eles, por exemplo, de termos Conselho Pedagógico com outros professores de outros níveis de ensino, antes não tínhamos essa possibilidade e agora temos, esse para mim é um factor de satisfação. Porque acho que há aquela troca com os professores do 1º Ciclo, há muito mais articulação, porque quando estávamos nas Delegações Escolares não era possível. Nós não tínhamos contacto nenhum a não ser com o professor, que estivesse por acaso ali ao lado do nosso jardim, enquanto neste momento, por exemplo no concelho onde estou, nós fazemos Conselhos de Docentes separados, não temos o 1º Ciclo e os educadores juntos, fazemos só os educadores e eles fazem só 1º Ciclo. Mas, por exemplo, noutro concelho onde já trabalhei, há Conselhos de Docentes onde estão os educadores e os professores do 1º Ciclo, e nesse caso, há muita articulação, é possível haver muita articulação, e essa parte para mim é de satisfação. É um factor de satisfação, porque esta interligação que é possível fazer com os outros níveis de ensino é muito benéfica, é fundamental e em termos profissionais para mim foi uma coisa boa. Porque com as delegações as coisas funcionavam só em termos burocráticos mais nada, não havia a parte pedagógica. A parte pedagógica era aquela que nós tínhamos da formação inicial, tirando isso mais nada, essa parte para mim melhorou muito.

3.1. Considera o exercício da actividade de educador sinónimo de uma actividade gratificante e desafiante? Justifique.

Considero com certeza, porque eu por acaso quando escolhi esta profissão, quando fui para educadora de infância, fui porque a minha irmã também foi e pronto. Os meus pais não tinham muitos recursos na altura e o que queriam era que nós tirássemos um curso. Nós todos fomos para o ensino, mas o que eles queriam era que nós quanto mais depressa conseguíssemos um curso melhor. Porque nós éramos 7 e era difícil sustentar uma família tão grande. Na altura eu fiz o 11º ano e quando fui fazer o exame para a entrada

no curso fui das que tive melhores notas. Mas quando estava no 11º ano eu queria ir para um curso, talvez de geografia, história, um curso desta área, mas por outro lado eu também sabia que os meus pais queriam que eu fosse o quanto mais depressa melhor e acabei por entrar no curso de educadoras. E na altura, eu pensei que ia para educadora, porque também já tinha uma irmã que também era. Mas continuava a pensar que não era bem aquilo que eu gostava, mas mesmo assim fui e durante o curso não gostei muito do curso. Acho que nem me empenhei muito, nem gostei muito. Mas com a continuação, comecei a trabalhar e hoje eu digo que não escolhia outra profissão. Acho que se começasse outra vez do princípio voltava a ir para o mesmo curso, porque acho que com a continuação a gente vai gostar mesmo, acaba por gostar mesmo, entusiasma-se e empenha-se no trabalho, por isso ainda bem que fui. Para mim a profissão de educadora é muito desafiante. É nós pegarmos com as crianças de 3 anos e vermos aquelas modificações todas. Então no primeiro ano que as crianças entram para o jardim, aos 3 anos é um desabrochar que dá gosto trabalhar e depois também gosto muito das crianças de 5 anos, daquela preparação para o 1º.ciclo e daqueles projectos que eles já começam a entender. E um exemplo disso foi no ano passado um grupo que eu tive noutro concelho, de 22 crianças, dos quais 18 eram de 5 anos e que possibilitou a realização de trabalhos espectaculares. Aliás, é aquilo que eu digo, se fosse este ano eu começava outra vez o curso de educadora, embora pessoalmente no princípio não tivesse gostado.

3.2. Entende que a comunidade educativa reconhece e valoriza socialmente a profissão de educador de infância? Justifique.

Se for a pensar no dia a dia, a maior parte dos pais depois de começar a ver o trabalho que as crianças fazem, acabam por reconhecer que os seus filhos realmente fazem trabalhos, que é bom, que os filhos vão para casa e falam, e os pais acabam por reconhecer que realmente interessa o pré-escolar.

A nível social, acho que a profissão não é muito valorizada. Acho que as pessoas pensam mais que os jardins-de-infância são um sítio para guardar os meninos e pronto, deixam-nos lá estar. E os educadores às vezes nem se percebe muito bem se são docentes, pelo menos aqui neste meio. Eu acho que os pais aos poucos vão reconhecendo, mas a nível social acho que não

reconhecem muito os educadores. Eu às vezes, até a nível de outros colegas acho que não há muito reconhecimento, os pais reconhecem mais os professores dos outros níveis de ensino do que os do pré-escolar.

E os colegas de outros níveis de ensino, considera que estes reconhecem e valorizam a função educativa dos educadores? Justifique.

Eu tenho a ideia que os professores do 1º Ciclo mais antigos não reconhecem muito a função educativa dos educadores, porque os primeiros anos de profissão que eles fizeram, na iniciação profissional deles também não precisaram de jardim-de-infância e os meninos acabaram por aprender na mesma. Agora, os actuais colegas acho que já reconhecem e aqueles que realmente o fazem são aqueles que têm sempre crianças com os três anos de frequência do jardim-de-infância, e que já reconhecem a importância do pré-escolar. Eu acho que mesmo o 2º e o 3º Ciclos com os agrupamentos, como falamos no Conselho Pedagógico e trabalhamos em conjunto e mostramos os projectos curriculares de turma e os projectos curriculares do agrupamento, em que temos mesmo que pôr as competências dos jardins de infância, eles já vão percebendo. Agora em relação aos colegas do secundário, eu vejo porque às vezes tenho pais do secundário e este ano também tenho e acho que eles não reconhecem grandemente a nossa profissão. Porque acho que eles têm mais a parte cientifica e não ligam tanto à parte afectiva e à parte de relacionamento humana entre aluno-professor e essa parte para nós é fundamental, sem ela não fazemos trabalho nenhum e eu acho que essa parte os nossos colegas do secundário não reconhecem. E por isso é a parte científica, e para eles que parte cientifica vêem eles no jardim-de-infância? Pessoalmente, eu acho que não reconhecem grandemente a nossa profissão.

3.3. Considera que a sua formação inicial foi pertinente e que a preparou para a realidade da profissão?

Eu, na altura da minha formação inicial não gostei muito, nem me empenhei muito, não fui daquelas pessoas que me empenhei muito. Gostei muito quando fiz projectos de investigação científica e eu penso que neste momento eles ainda os devem fazer. Em termos de currículo acho que não me

preparou para a realidade. Nós fomos aprendendo uns com os outros, no 3º ano de curso tínhamos aqueles estágios. Eu aprendi mais com as colegas que estavam a trabalhar do que propriamente com as professoras que tinha na escola de educadoras. Acho que aquele trabalho de escrito era muito pouco. Nós agora orientamo-nos pelas orientações curriculares, mas na altura não havia nada para nos guiar no nosso trabalho. E eu lembro-me de ouvir as minhas professoras dizer que não havia receitas; cada um tem que fazer aquilo que achar mais apropriado, mas se calhar nós precisávamos mesmo de receitas nessa altura e essas receitas acabávamos por ter com as colegas que já tinham experiência profissional durante os estágios, porque os professores da formação nessa altura não nos ajudavam muito. Actualmente não sei como é que ela ocorre!

E em termos da formação contínua, considera que a actual é adequada e pertinente ao desenvolvimento pessoal e profissional do educador? Porquê? E perante as exigências que estão inerentes à sua actividade de educador? Justifique.

Olha, o meu trabalho final da licenciatura foi precisamente sobre formação contínua e o meu marido, que também é professor já há vários anos, está no centro de formação de professores que abrange o concelho onde eu estou este ano. Eu estive muitos anos no particular e houve muitas acções que eu queria ter feito. E quando começou o centro de formação, que também não foi assim há tantos anos como isso, eu queria ter frequentado algumas acções de formação, mas como estava no particular isso era muito difícil para nós, porque não temos as regalias que temos no oficial, no que diz respeito a dispensas para frequentar formação. Mas depois quando eu saí do particular, a primeira vez eu fui trabalhar para os apoios educativos, porque foi na altura que a minha filha nasceu e eu tinha medo de ficar a trabalhar muito longe de casa. E então optei por ir para os apoios educativos, mas eu já tinha tido várias crianças com necessidades educativas especiais: já tinha tido uma criança cega, uma surda, uma com deficiência mental e na altura fui apoiar uma criança com trissomia 21 e outra com um síndrome muito complicado. E eu nessa altura senti muita necessidade e porque já tinha tido crianças com muita dificuldade em apoiar, pelo facto de não ter tido muita formação nessa área a

nível da formação inicial e por não ter frequentado uma acção de formação sobre as necessidades educativas especiais, então resolvi ter e realizei-a no centro de formação da minha área. Para mim foi uma maravilha, porque há tantos anos que não tinha formação nenhuma e depois consegui fazer aquilo que precisava, que era mesmo o que precisava até para poder fazer os programas educativos, que nem sabia como é que se faziam. E a partir daí comecei a frequentar cada vez mais acções de formação. Eu nunca fiz as acções de formação pela necessidade dos créditos, foi sempre porque as temáticas das acções tinham interesse.

Em relação à formação contínua que tem havido, o sistema é um bocado perverso. Faz-se a formação porque as pessoas têm a necessidade de obter os créditos e muitas vezes não se faz a formação para transformar práticas educativas. Aliás, através de um trabalho de investigação que eu realizei, eu conclui pelas respostas que as pessoas me deram, que os professores não frequentam o centro de formação tanto para transformar práticas, mas pela questão de precisarem dos créditos. E outra coisa quanto a mim pior é que a formação que os docentes escolhem não devia ser escolhida pelos determinados professores, mas deviam ser as escolas que deviam dizer, esta escola tem este e aquele problema ou tem este projecto educativo que pretende levar a efeito e então precisam desta e daquela formação e não era como se faz agora, que cada professor escolhe a formação que entende. Devia ser em Conselho Pedagógico que se fazia um apanhado das necessidades da escola e o que se faz é precisamente ao contrário, como as escolas não pedem formação específica, então é o centro que tem que arranjar e nesse caso o docente tem que se sujeitar aquelas acções que houver, porque as escolas não pedem e o centro tem que apresentar um leque variado para ver se satisfaz as necessidades de algum docente. O que se passa é que os Conselhos Pedagógicos não fazem um plano de formação, porque se fizessem depois o centro de formação teria de arranjar a formação que os professores pediam. Como ninguém pede, o centro de formação apresenta propostas e depois os professores escolhem, é o inverso do que é a filosofia da formação.

3.4. Concorda que a progressão na carreira deverá processar-se atendendo a um modelo piramidal e selectivo, ou atendendo a um modelo de carreira cilíndrico, em que todos podem chegar ao topo? Justifique.

Eu acho que todos deveriam poder chegar ao topo, mas acho que o justo, justo, deveria ser a tal avaliação por mérito. Aqueles que realmente têm mérito deveriam progredir mais do que aqueles que nós sabemos! Que se calhar (e nós também, e não estou a acusar ninguém), mas se calhar podiam esforçar-se mais e não se esforçam. Agora a questão está, que tipo de avaliação é que será justa para haver uma subida selectiva? Neste caso, por isso, enquanto não houver parâmetros para a avaliação (e que realmente sejam justos e quem é que vai avaliar quem) eu para não criar injustiça, prefiro aquela em que realmente pela progressão na carreira através dos anos de serviço se vai conseguindo, porque pelo menos essa aí pode não ser muito justa, mas também não penaliza ninguém. Enquanto que eu tenho um certo receio quando é uma avaliação por mérito e depois há aqueles compadrios e acaba por ser ainda mais injusto. Quer dizer aquela passa porque tem conhecimentos, não porque é mais competente, e aquele não passa porque não tem conhecimentos e até é mais competente. Então, acho que não havendo critérios muito justos é preferível então que essa progressão seja realizada pelo tempo de serviço e aí dá a possibilidade a todos, quem tem mais tempo de serviço está mais à frente, mas os outros que estão atrás vão lá chegar um dia.

4.1. O actual sistema de concursos e colocações movimenta anualmente dentro de quadros e entre quadros uma quantidade desmedida de educadores de infância, mobilidade que se mantêm durante uma parte significativa da sua carreira profissional. Considera isso vantajoso para este grupo docente? Porquê?

Eu não considero que essa grande mobilidade de docentes seja vantajosa. Eu pertenço a este Quadro de Zona Pedagógica e cada ano estou em seu lado, mas já houve anos em que consegui estar 3 anos no mesmo sítio e gostei. Mas acabei por não estar mais porque, entretanto, outra colega

passou-me à frente por tempo de serviço. Na altura nem foi tempo de serviço foi pelas condições específicas. Mas eu considero que seria vantajoso os educadores terem a possibilidade de escolher se queriam ou não trabalhar com o mesmo grupo, mas que também não fossem obrigadas, como agora está o actual sistema de concursos que se prevê, que vão ser obrigadas a ficar mesmo no lugar onde forem colocadas por vários anos. Porque às vezes também é vantajoso o docente mudar. E às vezes um educador, numa determinada localidade, faz maravilhas e se calhar outro, na mesma localidade, não faz. Por isso acho que era bom que os educadores pudessem escolher se querem ou não ficar em determinado sítio.

E para as crianças? Porquê?

Para as crianças não considero a mobilidade vantajosa, pela mesma razão também. Também pode haver casos em que seja vantajoso. Mas eu parto do princípio que as pessoas são competentes e desenvolvem bem o seu trabalho. E por isso uma criança que tem uma boa relação afectiva com o educador, é lógico que no ano seguinte quer ter o mesmo educador. Porque é que vai querer mudar, se tem uma boa relação e eu parto do princípio que se tem!

E para a organização escola, em termos de agrupamento e de funcionalidades deste? Justifique.

Não considero que seja vantajosa essa mobilidade, até porque há agrupamentos em que um Coordenador de Conselho de Docentes fica 3 anos como coordenador, e nesse caso é bom. Agora imagine-se, este ano nós temos um projecto da biblioteca itinerante, que estamos a começar e por acaso até sou eu este ano a coordenadora. E no meu agrupamento nós só ficamos um ano com essa coordenação. Podemos ficar outro ano, se, entretanto, quisermos ou se as colegas quiserem que fiquemos, mas essa coordenação é anual. Eu posso ficar ou não no mesmo lugar ou no mesmo agrupamento no ano seguinte e deixar um projecto a meio, enquanto que se eu souber que fico 3 anos, acho que a nível do trabalho é vantajoso, dá-se outra continuidade. E estou falar do projecto da biblioteca itinerante, que é o que temos em mão, mas já fizemos outros trabalhos. Até fizemos acções de formação para professores

e para pais. Em que por acaso, estivemos vários educadores no mesmo agrupamento, embora não estivéssemos no mesmo jardim e conseguimos desenvolver num ano um trabalho que envolvia acções de formação para pais e no ano seguinte, fazer acções para colegas de outros níveis de ensino. E porque permaneci nesse agrupamento e não houve muita mobilidade de educadores, porque o agrupamento também é pequeno. Mas se por acaso tivesse havido muita mobilidade, como aconteceu este ano no concelho onde estive anteriormente, onde nós também tínhamos uma acção de formação para fazer dirigida aos colegas de outros níveis de ensino, no mesmo género da dos pais, mas onde nós punhamos coisas diferentes, e eu sei que dos colegas que estavam, muitos foram aqueles que saíram e o projecto acabou, perdeu-se. Porque saíram muitos, se tivessem saído menos, provavelmente uns tinham motivado os outros e tinham continuado este projecto. Enquanto que no concelho onde estou este ano, conseguimos fazer um projecto de 2 anos e nós consideramos que essa continuidade foi boa, e que a estabilidade a nível do corpo docente é muito útil e benéfica.

4.2. Perante um quadro que envolve instabilidade e insegurança na actividade, como é que se desenvolvem as relações formais e informais dos educadores com os seus pares e com os superiores hierárquicos? Justifique.

As relações com os outros educadores desenvolvem-se bem, porque os educadores na maior parte das vezes são novos. Agora já nem, tanto porque já começamos a não ser tão novos e educadores que sejam novinhos e que tenham saído há pouco tempo das escolas também não apanham colocações, é raro ver. Eu, por aquilo que vejo, há aqueles educadores efectivos que têm 20 e poucos anos, e depois há aqueles entre os 18 e 15 anos de serviço, que normalmente são pessoas bem dispostas. De uma forma geral, eu acho que são boas as relações entre educadores.

Em termos de relações com o Conselho Executivo também não há grandes dificuldades. Às vezes há aquelas pequenas coisas que nós achamos que revelam uma certa prepotência, mas depois de reflectirmos, até achamos que até tiveram razão e nós no lugar deles ate fazíamos igual porque nós às vezes queremos as coisas mais fáceis do que aquilo que parecem. Mas pelo

menos aqui, nestes dois agrupamentos onde eu tenho mais experiência não há grandes problemas. Nós temos sempre uma representante dos educadores no Conselho Executivo. É certo que existem diferenças entre as pessoas dos executivos. Acho que uma é mais dinâmica e participa mais e outra menos, mas já faz parte do feitio de cada uma. Mas também não é por isso que quando se pede ajuda a uma qualquer não ajudam. De um modo geral as relações são boas.

Como é que se desenrolam as relações dos educadores com os pais/enc. de educação e restante comunidade educativa? Justifique.

Com os pais há aquela relação do dia a dia, que eu acho que é boa. Geralmente os educadores mantêm uma boa relação com os pais e os pais com os educadores, até porque as crianças são muito pequeninas e os pais têm interesse em se dar bem com os educadores e os educadores reciprocamente também. Se os pais não gostam de nós e se as crianças não gostam de nós não é possível fazer trabalho nenhum. Aqui neste meio onde vivo, que é uma vila e onde eu já trabalhei anteriormente, há muitos pais que trabalham e têm um horário e nós passamos por vezes uma semana sem os vermos, ou porque vêm deixar as crianças mais cedo ou porque há o ATL que leva os meninos. Há assim uma camada de pais que sem ser marcar reunião não se consegue falar com eles. Agora neste concelho onde estou e como estou numa aldeia é fácil, porque o meio é muito pequeno, a maior parte das mães não trabalha e vão e vêm à hora do almoço, é muito fácil contactar com eles e as relações são sempre muito afáveis.

A nível das autarquias também há bom relacionamento. Depois há a restante comunidade que só em eventos maiores, como no Carnaval em que se faz um desfile, ou no fim do ano, é que aí vem a comunidade toda. No dia a dia, acho que este jardim às vezes passa um bocadinho despercebido à comunidade exterior, aos pais e à autarquia, porque também são jardins com pouca frequência. A não ser quando há alguma actividade fora do vulgar, porque aí vão ver porque acham piada aos pequenitos. Agora assim no dia a dia não acho que desperte muita curiosidade.

E como é que ficam as relações pessoais e familiares do educador no meio de toda esta instabilidade anual? Justifique.

Ora, as colocações são uma instabilidade e então este ano, com o que está para aí, nós não sabemos o que é que vai sair. Geram sempre instabilidade e portanto é fácil nós chegarmos a casa nervosas e em vez de darmos mais atenção aos filhos damos-lhes menos. Ou porque vimos de uma reunião sindical e vimos sempre mal-dispostas, desanimadas, porque somos confrontadas com a realidade de uma forma nua e crua. E nesta fase mais, ainda andamos mais desanimadas, angustiadas, desde que este governo entrou e ninguém pensava que isto iria acontecer. E depois todas estas alterações legisladas e que se encontram em discussão também acabam por afectar o nosso trabalho com as crianças, sobretudo as novidades relacionadas com a instabilidade. É lógico que condicionam a nossa motivação para o desenvolvimento de trabalho com as crianças.

Passou pela fase de contratação?

Não passei pela fase de contratação porque estive em estabelecimentos particulares. Foi no primeiro ano que fui trabalhar para o particular que devia ter ficado vinculada a um quadro, porque tinha o tempo de serviço necessário e que era de 365 dias de serviço e não fiquei, porque foi na altura que resolveram iniciar a contratação. E para não passar por essa fase, eu permaneci sempre no particular durante 10 anos e só saí quando consegui entrar para o quadro, senão teriam sido 10 anos como contratada.

4.3. Qual a sua opinião perante as várias políticas educativas que têm sido legisladas pelos diversos governos e que contemplam os profissionais em educação de infância?

É assim, há aquela fase do Marçal Grilo em que saiu aquela legislação. Aliás, desde o Roberto Carneiro, que para mim, mesmo assim para os professores foi dos melhores Ministros da Educação em termos de carreira, para todos os professores em geral. Depois em termos de Educação Pré-Escolar foi aquela fase do Marçal Grilo, em que foi aprovada aquela legislação sobretudo a separação entre o que é a componente lectiva e a componente não lectiva, e a parte do apoio à família, que agora continua a dar discussão.

Agora há aquela confusão que os professores do 1º Ciclo também vão ter que fazer os prolongamentos de horário. Nós educadores já temos legislação aprovada nessa altura e eles não têm legislação nenhuma para se reger e agora vem esta confusão, que pelo menos a Ministra da Educação diz que têm que se fazer os prolongamentos nem que tenham que contratar pessoas, porque já deu conta que os professores não podem fazer tudo. Essa parte em que foi aprovada essa separação entre as duas componentes acho que foi importante para o pré-escolar, mas também foi relevante e crucial a saída das orientações curriculares, pelo menos para mim, porque foi uma forma de todos os educadores terem um ponto de apoio. Para mim as orientações curriculares são um ponto de apoio para todos os educadores. Enquanto primeiro dependíamos e ainda dependemos da formação inicial, cada um trabalhava mais ou menos conforme a formação inicial das várias escolas. Eu hoje acho que com as orientações curriculares há pelo menos a possibilidade de toda a gente trabalhar mais ou menos da mesma forma. É lógico que a formação inicial continua a condicionar o trabalho, mas acho que essa parte da legislação foi importante.

E as políticas educativas que se encontram em discussão?

Relativamente às políticas que se encontram em discussão, aproveito para falar no alargamento do calendário escolar e nesta trapalhada de nós passarmos a ir às acções de formação nestes períodos de interrupção lectiva em vez de estarmos com as crianças. Acho que esta batalha está mesmo perdida. Porque tanto vale nós fazermos acções de formação neste período como não fazermos, em vez de estarmos com as crianças, que o governo não desiste e não recua. Eu sei que hoje há colegas nos jardins a fazer a avaliação e a entregar aos pais, como fazem os professores do 1º Ciclo, mas então porque é que nós havemos de fazer a avaliação se não temos um período próprio para realizarmos essa avaliação, nem temos legislação que fale qual é a forma de avaliação que nós havemos de fazer. A única forma de avaliação que eu conheço, que está nas orientações curriculares, é a de que todos nós temos que avaliar o desenvolvimento de cada criança. Não está lá nada a dizer que temos que avaliar e comunicar aos professores do 1º Ciclo ou que temos que comunicar aos pais qual é o tipo de avaliação. Eu acho que nós também

não recebemos muita formação sobre como é que essa avaliação se deve fazer. Então se nós nem sequer temos esse período de avaliação, porque é que havemos de ter este período em que estamos a trabalhar efectivamente com as crianças e fazer essa avaliação ao mesmo tempo, a não ser que decidamos ir para as acções de formação. Porque se os outros grupos têm esse período para avaliação, então se querem que nós a façamos então também devíamos ter esse período para avaliação.

Eu acho que no fundo o Ministério da Educação ao querer-nos fazer isto, ao aumentar o calendário do pré-escolar, foi precisamente para mostrar que o pré-escolar é diferente dos outros níveis de ensino, que é mais porque os pais precisam de mais tempo onde deixar os meninos. E nesse caso os educadores que fiquem com eles mais tempo. E enquanto que nos anos anteriores havia uma distinção clara entre a parte lectiva e a parte não lectiva, com isto há uma mistura. Quer dizer, nós estamos no jardim não é porque os meninos precisam de mais tempo em termos de desenvolvimento, mas nós estamos mais tempo porque os pais precisam que nós fiquemos mais tempo com eles. É mais guarda! Por isso há aqui esta confusão e eu acho que é propositada pelo governo. Nós estamos lá para os guardar, então ficamos até ao meio de Julho, porque os pais precisam. Não é porque os meninos precisem de mais tempo para desenvolver competências, ou para se aperfeiçoarem nas diversas áreas. Estamos, porque os pais precisam que fiquemos com eles, que é o que está também a acontecer com o 1º Ciclo. E, por aproximação, não me admiro nada que daqui por uns tempos o 1º Ciclo também fique na mesma no estabelecimento de ensino lá mais umas semanas e, de daqui por uns tempos, nós além de ficarmos mais umas semanas nos jardins, passarmos a ficar só com as pontes como acontece com os outros funcionários públicos.

Os decisores políticos e docentes defendem uma articulação entre níveis de ensino. Considera essa situação viável com a legislação de normativos específicos para a educação de infância? Porquê?

Eu sobre a articulação, considero que realmente era necessário haver uma articulação, porque eu lembro-me que no ano passado nós fizemos um Projecto Curricular para o agrupamento e pusemos várias competências para

cada área de conteúdo da educação pré-escolar e eu até fui uma das pessoas envolvida nessa equipa de trabalho. E as professoras do 1º Ciclo quando viram aquilo disseram logo que nós, educadoras, até ensinávamos mais coisas que eles e que daqui a pouco nós ensinávamos-lhes mais coisas do que eles, principalmente na área de abordagem à leitura e à escrita. Depois de lhes explicarmos, os professores compreenderam-nos. Mas visto isto assim friamente, num Projecto Curricular de Agrupamento eles ficaram horrorizados, e argumentaram logo que nós ensinávamos mais do que eles. É este tipo de articulação que é preciso trabalhar, este diálogo entre colegas de níveis diferentes, porque depois eles não aproveitam na fase seguinte aquilo que nós trabalhamos no jardim com as crianças.

As reuniões de articulação, em fase final de ano lectivo, acabam por não se fazer, pelo facto de nós acabarmos o ano lectivo umas semanas mais tarde. A maior parte das crianças já não vai ao jardim, porque fica com os irmãos. E as que vão são aquelas que os pais não lhes apetece ficar com eles em casa, ou porque trabalham e precisam realmente de os deixar lá e pronto. O trabalho que se faz, pelo facto de sermos o único grupo docente com crianças, cria um clima de desmotivação e eu falo por mim, é quase para passar o tempo. Eu lembro-me que no mês de Julho, nos jardins que têm uma caixa de areia, é onde eles passam a maior parte do tempo porque era onde gostavam de estar. Depois há agrupamentos em que nós fazemos uma ficha de registo de final de ciclo. Nós chamamos final de ciclo aos 5 anos e que depois mandamos quando se decide em Conselho Pedagógico que essa ficha sai. Então sai e segue com o processo da criança para o 1º Ciclo. Este ano também estamos a fazer uma dessas fichas, porque os professores do 1º Ciclo também acham que é útil fazer-se. No agrupamento onde estive o ano passado, os professores não acharam que fosse relevante e as colegas educadoras também não quiseram desenvolver. Mas quando fizemos, apresentámos um portfólio de trabalhos do último ano no jardim e uma ficha com as áreas de conteúdo e depois dizíamos se atingiu ou não o estádio de desenvolvimento. E este ano também é o que vamos fazer.

4.4. Tem a convicção de que a remuneração que o educador recebe é adequada às suas qualificações académico-profissionais? Porquê?

A nível da remuneração não é feita distinção entre os educadores e os professores, e ainda bem que isso não acontece. Aliás acho que nem fazia sentido os educadores ganharem de forma diferente. Aliás hoje ganha-se pelas habilitações e não pelo trabalho que se desenvolve. Tem a ver com a situação económica do país, pois se calhar todos nós gostávamos de receber mais. Agora comparando com outros profissionais, bancários ou finanças, acho que por aquilo que eu conheço acho que as remunerações estão mais ou menos equiparadas dentro das habilitações. Agora claro, todos gostávamos de ganhar mais e principalmente nesta altura em que não subimos de escalão por causa do congelamento do governo.

E à sua actividade, atendendo a titulo exemplificativo que esta envolve por vezes gastos acrescidos com deslocações? Justifique.

Quem faz muitas deslocações, chega ao fim do ano lectivo e se juntar a deslocação de carro, a gasolina ou gasóleo e depois as outras despesas que um carro acarreta, sobra muito pouco. E é verdade que muitos docentes acabam por gastar e por fazer a maior parte das despesas com o carro para ir trabalhar, principalmente em início de carreira que ficam sempre longe. E se compararmos um político qualquer tem carro do serviço e nós docentes não temos regalias nenhumas a esse nível, não temos ajudas nenhumas de custos. Eu lembro-me que em início de carreira ia de autocarro trabalhar, não tinha carro. Tive que ganhar dinheiro primeiro. Depois passei a ir de boleia e a dividir despesas de deslocações com outras colegas que se deslocavam também para a mesma área de trabalho.

4.5. Considera as características físicas dos jardins-de-infância e os recursos disponíveis nestes adequados à actividade do educador? Justifique.

A maior parte dos jardins que eu conheço são adaptados. Adaptados para uma sala normal, não são uma escola. Já trabalhei em alguns jardins que

eram uma escola do 1º Ciclo, daquelas devolutas, que entretanto vão fechando por falta de crianças. E essas aí, mais ou menos, mesmo assim onde trabalhei foi daquelas que tinha melhores condições porque têm normalmente uma boa exposição ao sol, são sítios abrigados, quentes. Por exemplo, no jardim onde estou, mal dá o sol e é um espaço frio. Depois também, o ano passado, trabalhei num jardim numa vila, que abriu no meio do ano, que foi feito de raiz e também não tem boas condições. Tem boas condições comparativamente com aquele que substituiu, mas é um jardim de raiz onde não foi pedida a opinião dos educadores para fazer a planta, e às vezes bastavam pequenas diferenças que, em termos de gastos, eram a mesma coisa e poderiam ter sido muito melhoradas, muito mais funcionais.

No seu entender existem diferenças consoante a sua localização em meio urbano ou em meio rural? Justifique.

Existem diferenças em termos de trabalho. Eu por acaso gosto muito de trabalhar nas aldeias. Já trabalhei vários anos em vilas e gosto também do trabalho que se realiza nestas localidades. Nas vilas as crianças são muito mais vivas, consegue-se fazer um tipo de trabalho diferente. Nas aldeias às vezes os pais são mais receptivos a coisas mais simples. São gratificações diferentes. Em termos profissionais realizam-se coisas diferentes. Eu por acaso numa cidade nunca trabalhei, porque geralmente os lugares estão ocupados por colegas com mais anos de serviço. Só conheço a realidade das vilas e aldeias, mas é muito diferente, as coisas são diferentes, os meios são diferentes. Mas não quer dizer que não sejam atractivos num lado e no outro. Numa aldeia geralmente os grupos são muito pequenos, enquanto que nas vilas as salas normalmente têm a lotação máxima que é de 25 crianças.

E em termos de equipamentos?

Não noto muita diferença, mesmo em termos de material didáctico, porque numa aldeia há menos material, mas também são menos crianças a gastar o material. Enquanto nas vilas, por aquilo que eu vejo, compra-se mais material, mas gasta-se mais e estraga-se mais, porque tem muito mais uso. Eu lembro-me que no ano em que estive na vila, os pais colaboravam e conseguia-se comprar muita coisa, mas também chegava-se ao fim do ano e

as coisas estavam muito gastas, enquanto que aqui na aldeia as coisas duram muito mais, porque são muito menos crianças. Por isso em termos de material não vejo que as aldeias estejam mais mal equipadas.

Considera que as autarquias e as juntas têm tendência para investir nos jardins-de-infância?

Depende mais das Juntas de Freguesia. As Juntas de Freguesia colaboram bastante, as Câmaras é só com as verbas que são obrigatórias, e fazem-no tarde e a más horas. As Juntas de Freguesia colaboram muito. Há aquelas verbas que dão todos os anos para todos os jardins de forma igual. E por aquilo que eu vejo, tanto numas Juntas como noutras eventualmente quando se pede e se justifica bem, todas colaboram, mas não se pode exagerar.

4.6. Deseja especificar algum factor que não tenha sido referido e que no seu entender seja motivador de satisfação ou insatisfação profissional?

Para mim o principal motivo de satisfação é o relacionamento com as crianças, é o gostar da profissão. E, apesar de ouvirmos falar destes problemas todos que envolvem a educação, das políticas educativas e que nos insatisfazem, nós quando estamos no dia a dia no local de trabalho com as crianças, estas fazem-nos esquecer todas essas questões.

5.1. Perante o actual contexto educativo que sentimentos experiencia o educador ao desempenhar a sua actividade? Entende que se destacam mais os sentimentos de bem-estar ou os de mal-estar? Justifique.

Eu acho que há alturas, como esta das interrupções lectivas, em que me apetecia dizer que se destacavam mais os sentimentos de mal-estar, porque é uma altura de agitação e de mudança. Mas no fundo considero que sobressaem os sentimentos de índole satisfatória, porque nós encontramo--nos com colegas e todas nós trocamos experiências passadas com as nossas crianças com entusiasmo e com alegria.

A insatisfação tem que ver com épocas, nomeadamente alturas relacionadas com concursos, que são terríveis. Aí as pessoas entram em stress e numa ansiedade constante. Se for a considerar de uma forma geral todos os docentes, considero que estes se sentem satisfeitos.

5.2. Considera que a adesão a formas de mobilidade, como os destacamentos e as requisições correspondem a tentativas de ultrapassar sentimentos de insatisfação profissional docente?

Actualmente não, porque os destacamentos especificamente para os apoios educativos vão acabar, porque eles entretanto vão criar um quadro próprio para os apoios. Até aqui, esses destacamentos eram possíveis, agora a gente não sabe como é que vão ser os concursos, é uma incógnita, mas vai ser cada vez mais difícil.

6.1. Para os docentes que evidenciam sentimentos quase generalizados de insatisfação profissional docente, quais são no seu entender as medidas ou políticas educativas/administrativas que ajudariam a esbater ou mesmo a suprimir essa forma de estar? Justifique.

Eu acho que uma medida, era precisamente esta ambivalência entre o que é a componente lectiva e a componente não lectiva, porque era bom estas questões serem bem esclarecidas e os educadores terem a parte lectiva e haver alguém, nomeadamente animadores para fazerem a parte não lectiva. Porque aí, eu acho que é tal e qual como nós termos as orientações curriculares, que a partir daqui sabemos que temos que desenvolver aquele trabalho, isso para mim é um factor de satisfação. Haver a separação das duas componentes, não quer dizer que a parte não lectiva não seja importante e que não tenha que ser desenvolvida por pessoas que também tenham formação. Mas tinha que ser separada como até aqui, e isso era factor de satisfação para os educadores, a nível da comunidade e também a nível dos outros professores dos outros níveis de ensino.

E outra questão era precisamente as condições de trabalho e depois também o isolamento no dia a dia do trabalho. Às vezes também nos sentimos

um bocado isoladas e nos sítios onde ao jardins têm ao lado as escolas do 1º Ciclo, estamos menos mal, senão o único momento em que encontramos outras colegas é unicamente em reuniões. Por exemplo, no lugar onde estou este ano, o jardim está muito isolado e a escola do 1º Ciclo está no outro extremo da aldeia. Considero que esse isolamento se tenha esbatido um pouco, com as reuniões de Conselho de Docentes, mas diariamente e, principalmente, para as colegas que estão em aldeias em lugar único, sentem mais esse problema.

Relativamente às novas políticas que dizem respeito aos concursos e que insatisfazem muitos colegas, eu própria também estou muito receosa disso. Acho que a esse nível a insatisfação vai aumentar significativamente, porque nós em princípio podemos pedir a recondução já este ano e depois podemos ficar mais dois anos. Este ano que está, mais dois anos para dar os três e durante este tempo não podemos concorrer. Agora imagine que estou num jardim e que até queria outro mais perto, ou na pior das situações que sou colocada num jardim muito distante de casa, mas como não posso concorrer durante três anos, vou ter que permanecer aí nesse jardim contrariada durante três anos. Eu acho que o novo sistema de concurso vai criar mais instabilidade a nível pessoal e profissional do professor apesar de promover a estabilidade do corpo docente nas escolas. Concordo se as pessoas quiserem realmente ficar mais tempo nesse lugar, agora serem obrigadas a ficar três anos, vai criar um mal-estar muito grande.

Entrevista 4 com a educadora D (E4D)

2.1. No actual contexto de educação e na qualidade de educador de infância descreva-nos como é que se sente profissionalmente?

Eu sempre gostei desta profissão e foi por esse motivo que foi a profissão que escolhi. Só que actualmente, estamos a achar que a nossa profissão acaba por ser um bocado desvalorizada, porque não somos compensadas, não somos reconhecidas como as restantes colegas dos restantes ciclos. Penso que tudo se encaminha para que nós, em certas alturas, nos sintamos mais desmotivadas. Numa situação como agora, que estamos numa interrupção lectiva para todos os colegas dos outros níveis de ensino e nós não estamos, estamos a fazer um calendário escolar totalmente diferente do deles. Se todos fazemos parte da educação, acho que devíamos ser reconhecidas como tal. Mas é claro, que também há outras coisas compensadoras. Nós vemos que contribuímos para a evolução da criança, e de entre os colegas que depois vêm e apanham as crianças no 1º Ciclo, nós notamos que há colegas que reconhecem normalmente que o nosso papel é importante. Mas também há outros que não dão valor. Mas vamos caminhando para o bom sentido, vamos tentando melhorar a nossa posição aos olhos deles, dando-lhe mais valor.

Que factores, de uma forma geral, motivam primordialmente esse sentimento e forma de estar profissional?

Eu profissionalmente acho que me sinto maioritáriamente satisfeita, acho que ainda não cheguei ao ponto de insatisfação. A satisfação relaciona-se com o gostar da profissão. É claro que há aqueles factores negativos, mas uma pessoa se gosta daquilo que está a fazer, acho que acaba por superar um bocadinho os pontos negativos. E os pontos negativos são justamente o sentir que a nossa profissão por vezes não é valorizada, que não é comparada aos outros graus de ensino. Cada profissão tem o seu valor e eu não sei qual é o pensar das outras pessoas e principalmente da nossa Ministra e dos outros Ministros anteriores que puseram todas estas leis.

3.1. Considera o exercício da actividade de educador sinónimo de uma actividade gratificante e desafiante? Justifique.

Olha, eu acho que a actividade do educador é gratificante, porque acho que nos propomos a contribuir para a evolução da criança. Todos os trabalhos que fazemos são pensados ou por nós ou aproveitando as opiniões das crianças ou qualquer coisa que aconteça na sala. Tentamos valorizar as coisas que nós trazemos, mas principalmente as coisas que as crianças trazem, como as suas vivências pessoais e tentamos que aquilo tenha algo de valor. E fazemos sentir à criança que ela é parte importante, que é para ela que nós estamos no jardim-de-infância, para contribuir para o futuro dela, como ser livre e autónomo.

3.2. Entende que a comunidade educativa reconhece e valoriza socialmente a profissão de educador de infância? Justifique.

Eu acho que a comunidade educativa à frente diz que sim, mas por detrás pensa mesmo que estamos mais na guarda das crianças. E isso vê-se muito quando pais que estão em casa, e nestas situações assim, que eles sabem que nós também devíamos estar em interrupção, vêm trazer-nos as crianças. Porque ainda há a sensação de que os pais têm os filhos, e enquanto eles estão a dormir, até está tudo bem, mas durante o dia se os puderem trazer sempre para o jardim, fazem-no. Libertam-se um bocadinho das suas responsabilidades como pais e acho que fazem do jardim-de-infância um depósito de crianças. Pela frente, os pais tentam sempre dar um bocadinho de valor à actividade que o educador desempenha, dizendo que acham muito giras as actividades que nós desenvolvemos com os seus filhos. No entanto, há um conjunto de pais que já começam a entender o jardim-de-infância como realmente algo que contribui para o desenvolvimento do seu filho, que ele aprende alguma coisa. Mas há outros pais que, infelizmente, ainda não têm essa percepção desta profissão.

E os colegas de outros níveis de ensino, considera que estes reconhecem e valorizam a função educativa dos educadores? Justifique.

Como já tinha dito, há colegas que realmente reconhecem e valorizam a nossa função educativa, mas há outros que não. Nomeadamente uma situação que aconteceu há pouco tempo comigo e com as minhas colegas deste jardim, em que uma professora do 1º Ciclo nos disse que nós fazíamos umas coisas tão bonitinhas, aludindo apenas à parte estética. E aquilo que muitas vezes acontece, é que as colegas de outros níveis não dão valor aquilo que realmente é importante, ao trabalho que fazemos no sentido de transmitir conhecimentos; que as crianças aprendem ou de que eles adquirem conhecimentos nas diversas áreas de conteúdo, e que para isso nós temos um projecto curricular, temos as orientações curriculares para seguir, para desenvolver o melhor trabalho com as crianças.

3.3. Considera a formação inicial e contínua actual adequada e pertinente ao desenvolvimento pessoal e profissional do educador? Porquê? E perante as exigências que estão inerentes à sua actividade de educador? Justifique.

Relativamente à minha formação inicial, eu tirei o curso numa escola particular, e não conheço a realidade ao nível das escolas públicas. Mas no meu caso, acho que a formação inicial, ao nível das práticas foi muito boa, porque foram 4 anos de estágio. Eu tive 4 anos de formação, o ano 0 até ao 3, ao terceiro ano, e em todos eles tivemos sempre práticas pedagógicas, quase todos os dias da semana. No 1º ano passámos por uma fase de observação - ver o que a educadora fazia - e depois, nos anos seguintes, passámos para a prática propriamente dita, vários dias por semana. Também já não sei muito bem precisar, mas acho que foi muito compensador nesse aspecto. Esta escola tinha isto de bom. Eu acho e as colegas que também passaram por lá confirmam porque adquirimos mais prática. Actualmente, tenho algumas colegas que orientam estágios e dizem-me que a escola superior de Viseu tem estagiárias muito boas, que a formação inicial é muito boa.

Pessoalmente, considero que a formação inicial me preparou para a realidade que encontro no dia a dia no jardim. Penso que da formação que eu tive e que me preparou para a profissão, pelos anos de trabalho e pela experiência que eu tenho tido, eu encontro-me satisfeita profissionalmente. É claro que nós vamos tendo sempre formação, adquirindo novos

conhecimentos, pelo intercâmbio com colegas, com acções de formação, e, depois, com estes saltinhos de jardim para jardim, nós vamos conhecendo outras realidades que nos vão melhorando em termos de práticas educativas.

Em relação à formação contínua, eu às vezes faço formação, mas faço apenas por uma razão de preenchimento de currículo, se bem que já fiz algumas acções porque valorizavam bastante, que contribuíram bastante para o meu enriquecimento pessoal e profissionalmente.

3.4. Concorda que a progressão na carreira deverá processar-se atendendo a um modelo piramidal e selectivo, ou atendendo a um modelo de carreira cilíndrico, em que todos podem chegar ao topo? Justifique.

É um bocado difícil optar por um ou outro modelo para progredir na carreira, porque realmente há colegas, e não estou aqui para julgar ninguém, mas nós vamo-nos deparando com situações, com colegas, em que visualizamos que não são as melhores situações de trabalho, que aquela colega não está desenvolver um bom trabalho; em que até dizemos, se calhar que aquela colega está na profissão errada ou que não tem "competências". Eu não posso estar a avaliar, porque também não sei quais os motivos que estão por detrás disso, mas é difícil, porque às vezes dá a sensação que devia haver uma avaliação nesta profissão mais rigorosa.

É difícil pender para um modelo ou outro, mas por um lado todos os docentes deviam progredir na carreira, havendo no entanto uma "avaliação", para verem realmente o trabalho que uma pessoa desempenha. Para não ser uma que faz mais coisas e outra que faz menos coisas a nível do desenvolvimento de trabalho e haver a mesma progressão para os dois profissionais. Acho que devia haver algum tipo de avaliação, não sei muito bem dizer qual seria a ideal. Todos devíamos chegar ao topo, mas deviam haver critérios bem definidos que vissem se a pessoa devia progredir de escalão sempre ou fazer com que a pessoa faça mais, porque há pessoas que nós vemos e já aconteceu há uns anos atrás, através do contacto com outras colegas, que havia colegas que não estavam em situação de estar a trabalhar com crianças, por isso deveria haver por parte dos agrupamentos ou das Direcções Gerais de Educação, alguém que veja se esta ou aquela pessoa

devia ou não estar no activo. Esta problemática das pessoas talvez não estarem na profissão certa, não se levantou na formação inicial, porque se calhar as pessoas estavam bem. Actualmente, é que talvez por problemas pessoais, problemas de saúde, não sei, essas pessoas não desenvolvem um bom trabalho.

4.1. O actual sistema de concursos e colocações movimenta anualmente dentro de quadros e entre quadros uma quantidade desmedida de educadores de infância, mobilidade que se mantêm durante uma parte significativa da sua carreira profissional. Considera isso vantajoso para este grupo docente? Porquê?

Todos os docentes procuram uma estabilidade. Quando estamos mal e vemos alguém que está um bocadinho melhor dizemos, que se eu estivesse naquele lugar estava bem e não queria mudar mais. No entanto quando se atinge aquele lugar, já mudámos o nosso pensamento, e nós queríamos outro mais próximo. Nunca se está bem por muito bem que se esteja. Mas acho que a nível dos concursos, porque estes têm mesmo que se realizar, penso que a nova lei que aí vem e que legisla os concursos não será uma boa solução, pelo menos do meu ponto de vista, porque acho que vai trazer mais complicações a todos os níveis. Mas, no entanto, os concursos são mesmo assim, nunca conseguem agradar a todos os docentes, porque infelizmente não há jardins-de-infância no local de residência para todos os docentes daquela zona de residência e portanto há sempre alguém que tem que ser mobilizado de um lugar para o outro. E neste caso são sempre sacrificados os docentes que têm menos tempo de serviço, mas acho que tem mesmo que ser assim. Os concursos fazem parte da carreira, do trabalho como docente, e temos que concorrer para conseguir alcançar alguma coisa. Pessoalmente, até à data, e eu tenho alguns anos de serviço, a maior parte deles foi passada numa instituição particular, e portanto estava perto de casa. É certo que o nível monetário era muito menos, mas era compensador por causa do desgaste que teria que passar se fosse contratada no público. Entretanto a nível oficial, para já, não me posso queixar, porque tenho sempre ficado perto, salvo no primeiro ano em que vinculei na Madeira e estive mais longe. Entretanto as outras

colocações que obtive foram todas perto da localidade de residência, portanto não me posso queixar. Não sei o que é que vem aí no próximo ano. Sei que há colegas que já passaram por situações complicadas, com colocações muito distantes da residência, talvez por se encontrarem quase no fim da lista deste Quadro de Zona Pedagógica e que tiveram mesmo de se mudar para junto do jardim. Eu não posso dizer o mesmo, porque, felizmente, tenho estado sempre aqui perto de casa, tenho tido essa sorte. E como também tenho pouco tempo de serviço no oficial, porque tenho 7 anos de serviço no particular, acabei por nunca ter andado como contratada e nunca ter ido para vários lugares no mesmo ano lectivo, como acontece com colegas que são contratadas e que andam por assim dizer, a tapar buracos, a substituir provisoriamente colegas que se encontram afastadas temporariamente do jardim. Passei pela fase de contratada, mas foi apenas meio ano em início de carreira nos Açores, porque entretanto regressei para ficar no particular perto da minha zona de residência, em Viseu. E quando saí, só saí mesmo, quando entrei para o Quadro de Zona Pedagógica na Madeira, mas entretanto regressei a Viseu no ano seguinte.

E para as crianças? Porquê?

Para as crianças eu acho que sim, que é vantajosa a mobilidade dos educadores, porque as crianças adaptam-se facilmente a todas as pessoas, há sempre aquela comparação no início do ano com a colega do ano anterior, mas acho que as crianças adaptam-se facilmente. Não acho que a mobilidade anual dos educadores traga qualquer ponto negativo para as crianças.

E para a organização escola? Justifique.

Não sei se a mobilidade é vantajosa, mas também não estou a ver que traga grandes problemas para a funcionalidade dos agrupamentos, em si. Acho que é médio. Se calhar, estarem sempre as mesmas pessoas, sempre certinhas é mais vantajoso em termos administrativos, mas não estou a ver que essa mobilidade anual dos docentes seja assim uma coisa tão desvantajosa para o agrupamento. Há sempre aquele problema dos docentes por vezes não se adaptarem, ou haver situações mais problemáticas como às vezes acontece nas escolas, mas não estou a ver que seja uma grande desvantagem.

4.2. Perante um quadro que envolve instabilidade e insegurança na actividade, como é que se desenvolvem as relações formais e informais dos educadores com os seus pares e com os superiores hierárquicos? Justifique.

Eu considero que me adapto muito bem às diferentes situações. Não me considero problemática, mas claro que há situações, em que, por vezes, os docentes que estão, gostariam de estar sempre com as mesmas colegas, não minto, pelo facto de não gostarem de caras novas, principalmente em estabelecimentos de mais do que um lugar. Eu acho que se já sabem que temos de andar sempre de um lado para outro, os docentes já deviam estar mentalizados que esperam sempre colegas novos nos anos seguintes. As pessoas acabam por se mentalizar, que é um ritmo, uma rotina. Pelo menos, pessoalmente, acho que esta mobilidade a nível de relacionamento com colegas nunca me trouxe problemas e espero que assim continue.

Com os meus superiores, as relações foram sempre de cordialidade, de amizade. Não tenho tido problemas, o que não quer dizer que não venham a existir, ao ponto de falta de entendimento. Mas até à data, e eu já fui coordenadora de uma instituição particular, e correu sempre tudo bem. No público gosto mais. É claro que nós enquanto superiores nunca podemos agradar a toda agente, porque certas decisões por um lado prejudicam “uns”, beneficiando outros. Mas não é intenção de que seja assim. Por vezes tem que ser e há pessoas que nunca gostam tanto dessas soluções, mas tem que ser assim.

Como é que se desenrolam as relações dos educadores com os pais/enc. de educação e restante comunidade educativa? Justifique.

Na minha opinião, comigo própria, nunca tive problemas nenhuns com pais. Tive sempre relações muito boas.

E as relações pessoais e familiares do educador? Justifique.

No ano anterior também estive neste concelho e anteriormente estive noutro concelho, mas a distância da minha residência ao jardim era praticamente a mesma que a este onde me encontro. Embora utilizando outro

itinerário e como os saltos não têm sido muitos, salvo aquele ano na Madeira as minhas relações pessoais e familiares têm-se mantido muito bem. Mas agora é claro que vejo aquelas situações em que casais, um vai para um lado e outro vai para outro. É claro que esta situação acaba por trazer instabilidade familiar. No meu caso e talvez porque ainda não tenho nenhum compromisso familiar, ainda não se verificam muitos transtornos familiares. Se calhar se fosse casada e tivesse filhos, seria complicado gerir essas situações e sentiria mais essa instabilidade familiar.

4.3. Qual a sua opinião perante as várias políticas educativas que têm sido legisladas pelos diversos governos e as que se encontram em discussão e que contemplam os profissionais em educação de infância?

Pois, voltamos novamente à situação que se coloca agora com os concursos, com as reconduções. Acho que vai trazer ainda mais instabilidade. As docentes já começam a pensar no que vai acontecer no próximo ano lectivo, e ainda mais, estamos praticamente no início deste ano lectivo e já estamos a pensar no próximo. Os professores já começam a sofrer por antecipação, porque vêem que a situação está a piorar. Cada um olha para si e vai pensar "para onde é que eu vou para o ano?" e voltamos à instabilidade familiar. Acho que o governo está a pensar mais numa questão monetária, a nível dos gastos que se têm com os concursos anuais e se calhar tem razão nesse sentido, mas não está a pensar nas questões monetárias dos professores, porque ao irem para longe vão ter mais gastos. Acabam por criar mais instabilidade nas pessoas, nas suas famílias. E o facto dos docentes estarem descontentes, de estarem desmotivados traduz-se a nível do seu trabalho. Se as pessoas vão para um lugar onde não gostam de estar, ou porque poderiam estar mais perto, ou porque sentem que há pessoas com menos tempo de serviço que lhes estão a tirar essa oportunidade, porque é isso que vai acontecer, possivelmente, acaba por fazer com que os docentes que estão a trabalhar estejam desmotivados. Porque vão para os estabelecimentos de ensino sem vontade e isso ressente-se no trabalho desenvolvido com as crianças. Quem acaba por ser mesmo prejudicado serão as próprias crianças que neste caso estão com esses educadores. Será

também a própria família do educador, em casa, porque depois não lhes dedicam a atenção suficiente, porque este tipo de situação desgasta física e psicologicamente as pessoas. E nesse caso acho que tudo isto devia ser verificado melhor. Alterado para ver se conseguem algo de diferente que traga estabilidade aos agrupamentos, mas principalmente aos docentes e não instabilidade.

Os decisores políticos e docentes defendem uma articulação entre níveis de ensino. Considera essa situação viável com a legislação de normativos específicos para a educação de infância? Porquê?

Mas os decisores políticos não nos consideram iguais aos outros docentes! E um caso pontual que confirma isso é o da nossa festa de Natal, que tem que ser feita noutra altura e não em final de período coincidente com os outros níveis de ensino. Porque os outros ciclos fecham os estabelecimentos mais cedo e nós ainda continuamos nos jardins. O governo fala em articulação e acho que isso é muito bom, tanto a nível dos pais como dos outros ciclos, o que é interessante. Só que realmente então têm que pensar porque é que nós não somos iguais aos outros? Porque é que não somos docentes considerados na mesma, abrangidos pela mesma legislação? Uns são de primeira e outros são de segunda. Quer dizer, por um lado pensam numa coisa, e por outro já dão a volta noutro sentido. Mas acho que essa articulação tem todo o sentido de existir, porque nós não somos um mundo à parte. As crianças evoluem e nós contribuímos para isso. Portanto teremos que ser integradas e continuar-se essa articulação. Mas para isso, não concordo com um calendário diferenciado para o nosso nível de ensino, porque acho que devia ser igual para todos, como sempre foi. Se somos todos docentes, cada um no seu ciclo, no seu grau de ensino, reafirmo que devia ser igual para todos. Apesar do governo apelar a que se dê mais apoio às famílias, considero que eles primeiro devem criar as instalações para poder haver esse apoio. Há tanta gente, animadores sócio-culturais que poderão dar esse apoio nesse sentido. É claro que tudo isso envolve custos monetários, todos sabemos que sem dinheiro nada é feito. Mas também não podemos ser nós a pagar por isso. E no 1º Ciclo as crianças, apesar de serem um bocadinho mais velhas ainda

são crianças e quem é que fica com elas em casa? É a mesma situação! Portanto os nossos políticos têm que pensar em criar soluções também para essas situações.

4.4. Tem a convicção de que a remuneração que o educador recebe é adequada às suas qualificações académico-profissionais? Porquê?

Acho que os docentes querem sempre receber mais. Mas no meu caso, eu como não tenho gastos acrescidos, considero que a remuneração é compensadora. Mas a nível de uma família já com filhos, não sei se será muito compensadora. E mesmo para as colegas em início de carreira, penso que o vencimento não será muito abonador para os gastos que por vezes as colocações envolvem.

E à sua actividade, atendendo a titulo exemplificativo que esta envolve por vezes gastos acrescidos com deslocações? Justifique.

No ano em que estive na Madeira, o vencimento era suficiente para os gastos que tinha, porque eu sou uma pessoa mais ou menos controlada, mas também porque a casa onde estava era dividida com outras três colegas. Não precisávamos de transporte e por isso não comprámos carro, porque a casa era perto do jardim portanto era menos um gasto. Mas conheci colegas que tiveram que comprar ou levar carro, porque não tinham casa perto da escola, e nesse aspecto controlámos ao máximo os gastos, porque houve bastantes gastos com as viagens, porque tinha que me deslocar sempre de avião para o continente, mas penso que se estivesse aqui em casa não gastava. Mas é claro que se estivesse como contratada e tivesse de ir para algum lugar, teria também que arranjar casa e as viagens não seriam de avião mas seriam de carro, e nesse caso não seria compensador, porque há colegas que estão nessas situações e dizem que não compensa deslocarem-se para trabalhar em certos lugares a nível monetário. A única compensação que lhes traz é o tempo de serviço, porque a nível monetário não sobra nada.

Pessoalmente e pelo facto de morar em Viseu e de trabalhar nos concelhos circundantes a este, os gastos com deslocações não são muito

significativos, até porque eu partilho o carro com outra colega. Uma vez trago eu o carro, outra vez traz ela o dela. Agora se fosse a nível particular como há muitas colegas que trazem o carro, são muitos gastos. Mas não será assim tanto porque não estamos num meio muito longe de casa, mais ou menos 40 kms (ida e volta), mais que esta distância já não será compensador.

4.5. Considera as características físicas dos jardins-de-infância e os recursos disponíveis nestes adequados à actividade do educador? Justifique.

Dos jardins por onde eu tenho passado a minha experiência é pouca, e reportando-me apenas ao nível oficial este é o meu terceiro jardim. E desta realidade, que são apenas só 3 jardins, e que não é muito, dois estavam numa aldeia e este ano estou numa vila. Eu tenho uma situação do ano passado em que nós mudámos de instalações, porque o jardim funcionava numa garagem. E depois passámos durante o ano para uma sala do 1º Ciclo, que foi adaptada ao jardim. Mas essa sala precisava de algumas obras e a resposta da comunidade educativa, no caso da Câmara, que foi lá e, ao ver o número de crianças, deu uma resposta que não foi muito do meu agrado, dizendo que o número de crianças que ali existia não era muito compensador para o investimento que ia fazer naquelas obras, porque mais ano, menos ano aquela sala iria fechar por falta de crianças. A Câmara não deu grande valor à melhoria das condições físicas do jardim, nem atendendo às crianças. No entanto, depois de várias insistências, lá conseguimos que se fizessem as ditas obras para dar um acolhimento melhor às crianças. Mas não podemos dizer que estava assim muito mal. Dos três lugares que conheço, este é o que está melhor, mas também só foi inaugurado o ano passado. Não estavam muito mal comparados com realidades de jardins que colegas vão falando e que referem situações muito más.

No seu entender existem diferenças consoante a sua localização em meio urbano ou em meio rural? Justifique.

No ano passado, antes de este jardim existir, as colegas diziam que as outras salas não reuniam as condições necessárias. Há uns longos anos, mais de dez anos, que as colegas que aqui estão afectas e as que por aqui

passavam que pediam um novo edifício. Considero que existem diferenças nos jardins que conheço, só pelo simples facto de este ano estar num jardim novo, feito de raiz, com uma finalidade própria e por esse motivo já se torna diferente. Este jardim tem um tipo de aquecimento moderno, embora os outros também tivessem aquecimento, era uma lareira ou um fogão a lenha. Mas não sei dizer grandes diferenças, salvo estar num edifício novo, feito de raiz, enquanto que os outros não. Um deles funcionava numa casa que também era a Junta de Freguesia e outro acabou por ser uma garagem alugada e que depois passou para uma sala adaptada, que era do 1º Ciclo. Mas não há nada a salientar nos outros jardins que aqui num jardim de raiz veja muito melhor.

4.6. Deseja especificar algum factor que não tenha sido referido e que no seu entender seja motivador de satisfação ou insatisfação profissional?

Eu até à data, sinto-me satisfeita, e sinto-me muito bem na profissão. A única coisa que eu acho mesmo negativa é a situação de não sermos comparadas com os restantes docentes, a nível do calendário escolar. De resto nós próprias também temos que contribuir para valorizarmos o nosso trabalho, para que realmente sejamos reconhecidas tanto pelos pais, como pela comunidade educativa em geral, como realmente factor importante para o desenvolvimento das crianças e para o progresso das mesmas.

5.1. Perante o actual contexto educativo que sentimentos experiencia o educador ao desempenhar a sua actividade? Entende que se destacam mais os sentimentos de bem-estar ou os de mal-estar? Justifique.

Neste momento e depois de uma acção de formação que tivemos ontem e onde tivemos um intercâmbio com várias colegas educadoras, acho que o sentimento que se nota é o de revolta, que as pessoas não estão satisfeitas e que tende a piorar. Acho que as educadoras estão a ver a situação para elas do ponto de vista negativo e os factores por elas apontadas têm a ver com estas mudanças que o governo está a tentar implementar, a instaurar ao nível dos concursos. Os docentes sentem que não são compensadas. Pessoas com mais tempo de serviço, acabam por ser

prejudicadas. Passam à frente pessoas com menos tempo de serviço e nesse caso ficam mais perto de casa e as colegas sentem uma revolta muito grande e isso acaba por transparecer no trabalho desenvolvido. Revolta que tem que ver com a recondução. Porque as pessoas querem aproximar-se da zona de residência e não conseguem, porque essas escolas vão estar ocupadas durante três anos e às vezes com pessoas que apresentam menos tempo de serviço que entretanto lá foram colocadas e se pedem a recondução podem ficar lá e se assim for aceite, essas pessoas querem passar para lá. Pessoas efectivas que queriam tentar aproximar-se da zona de casa e não vão conseguir, porque outras colegas com menos tempo de serviço ocuparam a vaga e não vão sair tão depressa.

5.2. Considera que a adesão a formas de mobilidade, como os destacamentos e as requisições correspondem a tentativas de ultrapassar sentimentos de insatisfação profissional docente?

Quanto aos destacamentos, sei que há colegas que ao pedirem o destacamento o pedem por motivos justos. No entanto há pessoas que usam e abusam dos destacamentos. Agora há pessoas que necessitam pelos motivos justos e estão a ser penalizadas. Mas isso é daquelas coisas que só depois do mal feito é que as pessoas o vão corrigir. Estas situações têm que ser bem analisadas e se as colegas merecem ou precisam mesmo daquele destacamento, tudo bem. Agora como aconteceu no ano passado que uma grande parte dos docentes meteram destacamento por condições específicas, por motivos de saúde, é claro que alguns não podem ser por motivos verdadeiros e só pretendem a aproximação de casa e aí vão concorrer em termos iguais com pessoas que necessitam mesmo e acabam por ser beneficiados em prol de colegas mesmo necessitados.

Quanto aos destacamentos para os apoios educativos, em anos anteriores sei de algumas colegas que concorreram aos apoios precisamente por saberem que iriam ficar mais próximos de casa. Também conheci colegas que estavam em instituições particulares através de requisições ou destacamentos também na mesma situação, como forma de ficarem perto de casa e de não irem para longe. É o caso de uma colega que conheci e que

estava efectiva bastante longe e a requisição para uma associação foi uma forma que ela arranjou durante muitos anos para estar próxima de casa e que acabou só por abandonar quando efectivamente foi colocada perto de casa.

Quanto às requisições para permanecer em funções executivas, estas também acabam por ser um jogo. As pessoas tentam fazer esse jogo por saberem que vão ficar mais um ano perto de casa e da família. Tanto os destacamentos como as requisições são jogadas. Vão tentando uma ou outra e acabam por conseguir alguma delas, acabam por ter alguma sorte e ficar pertinho de casa.

6.1. Para os docentes que evidenciam sentimentos quase generalizados de insatisfação profissional docente, quais são no seu entender as medidas ou políticas educativas/administrativas que ajudariam a esbater ou mesmo a suprimir essa forma de estar? Justifique.

Uma das primeiras medidas passava talvez pela alteração do calendário escolar e pela sua uniformidade com os restantes níveis de ensino, para criar uma igualdade entre docentes. Outra medida seria a nível dos concursos. Haver um sistema de colocações em que não houvesse ultrapassagens, que fosse tido em linha de conta, como até aqui, a nota e o tempo de serviço, mas que fossem mais rigorosos com os critérios dos destacamentos por condições específicas.

Outra medida passava, talvez, pela abertura dos cursos de formação inicial de dois em dois anos, porque acho que estes se consideram um bocado saturados e há muitas colegas que estão no desemprego (mas também temos de pensar naquelas pessoas que tiram este curso por vocação). Mas o desemprego vê-se em todas as áreas, sejam licenciados ou não. Portanto não sei se será só mesmo na nossa profissão que se poderá adoptar esta medida.

Entrevista 5 com a educadora E (E5E)

2.1. No actual contexto de educação e na qualidade de educador de infância descreva-nos como é que se sente profissionalmente?

Eu fui para o curso de educadoras, porque foi sempre o que eu quis. Sempre gostei de crianças, sempre gostei de tudo o que envolvesse crianças, criatividade, imaginação e expressão plástica. Portanto, a nossa profissão também estava muito relacionada com actividades de expressão plástica e pronto sempre foi o que quis fazer. E vou todos os dias para o jardim-de-infância com vontade de trabalhar, muito satisfeita e motivada. Agora há muita coisa negativa que também desmotiva. Uma das últimas medidas que está a afectar as educadoras e principalmente no agrupamento onde estou é estarem-nos a dar tarefas para as quais não devíamos ser incumbidas. Não foi para fazermos esse tipo de actividade que tirámos o curso, não foi para isso que tivemos uma formação inicial e depois as formações seguintes. Um exemplo disso é o pedido para fazermos um complemento de horário, que nós não temos que fazer. Apenas teríamos que supervisionar e neste momento não é isso que se passa e nós estamos a fazê-lo. Estamos a fazer as chamadas horas de estabelecimento da componente lectiva e a componente não lectiva activamente com crianças. E isso desmotiva um bocado, porque se até temos um grupo numa aldeia em que os pais trabalham apenas nos campos, estão por casa e não necessitam desse complemento. E depois a nós é-nos obrigado a fazer, e não temos como dizer que não, temos mesmo que fazer. É claro que isto desmotiva-nos bastante. Mas tirando estes contratempos que aparecem, gosto muito daquilo que faço e sinto-me realizada naquilo que estou a fazer.

Que factores, de uma forma geral, motivam primordialmente esse sentimento e forma de estar profissional?

Acho que prevalece um sentimento de insatisfação porque este calendário que nos foi imposto também é factor de desmotivação, porque nós acabámos por nos manifestar contra, mas tivemos que o aceitar forçosamente, tivemos que o aceitar. Claro que depois acontece como estamos a ver. Vamos tendo uns dias em que até se mete uma falta ou até se vai a uma acção de

formação, andamos quase que a “tapar o sol com a peneira”, porque realmente acaba por não ser rentável para as crianças. E, exemplificando, é termos um grupo de 20 crianças e neste período de interrupção lectiva para os outros ciclos, termos apenas 10 crianças, porque as restantes até ficam em casa com os irmãos que estão de férias. Não dá para fazer um trabalho como se fosse um dia normal e isso também desmotiva. É um facto que a nível destas burocracias, a nível de calendário, do horário específico para os educadores, isso é altamente desmotivador. E não só, o facto de eu ter sido contratada durante 8 anos também me desmotivou bastante. Já andava a ficar desanimada, porque tirei um curso para aquilo que eu queria fazer e com vontade de trabalhar e depois víamo-nos impedidas de o fazer e isso é claro que é frustrante. Pensava sempre se seria ou não no ano seguinte que entraria para o quadro, e o que desmotivava mais era o facto de eu todos os anos ter colocação, umas vezes mais cedo, outras mais tarde, mas nunca mais chegava o dia de eu entrar para o quadro.

3.1. Considera o exercício da actividade de educador sinónimo de uma actividade gratificante e desafiante? Justifique.

A actividade do educador é gratificante, porque nós vemos o desenvolvimento das crianças, nós vemos a aceitação deles pelo nosso trabalho no dia a dia. Criam-se laços de afectividade muito fortes e mesmo quando há as interrupções lectivas e depois nós chegamos, eles estão satisfeitos e ficam contentes por voltarem a ver-nos, por estarem connosco e isso é muito gratificante. E depois ver o desenvolvimento que nós lhes proporcionamos. Ver no início do ano as regras que eles tinham, os métodos que eles tinham e quando terminam o ano, aquilo que eles conseguiram aprender e o que conseguem realizar autonomamente. A satisfação que as crianças apresentam quando chegam ao jardim. A forma como as crianças chamam os pais quando as vêem buscar para lhes mostrar aquilo que estiveram a fazer e como lhes dizem que gostaram de estar a fazer esta ou aquela actividade, isso para mim é muito gratificante. Nós sentimos que eles estão ali connosco e que não estão a fazer nenhum sacrifício, que têm prazer no que estão a fazer, que estão bem, que têm autoconfiança, que estão à vontade dentro da sala do jardim.

A nossa actividade de educador também é simultaneamente desafiante porque nós também podemos utilizar um projecto dois ou três anos seguidos em lugares diferentes da mesma forma e os resultados são sempre diferentes, porque os grupos são diferentes, a aceitação é diferente e a espontaneidade com que eles vivem os acontecimentos também é diferente. E depois há aquelas saídas por parte das crianças que dão um rumo diferente ao trabalho que nós nos propunhamos fazer. Eu costumo dizer que não há uma planificação diária que se possa fazer e que se chegue ao jardim e ela seja realizável da forma como foi planeada. Por vezes é tudo diferente, e aquilo que planeamos para fazer se calhar só acontece dali a uma semana, porque nesse dia fizemos uma actividade completamente diferente e que vinha a propósito. Já me aconteceu ir com a ideia de fazer uma pintura, contar aquela história e depois chego lá e não faço nada daquilo e faço o que eles me estavam a solicitar. E acho que quando conseguimos fazer isso e perceber isso, também nos devemos sentir satisfeitas, porque acho que estamos a perceber aquilo que eles querem que nós sejamos e que lhes conseguimos dar aquilo que eles estão à espera.

3.2. Entende que a comunidade educativa reconhece e valoriza socialmente a profissão de educador de infância? Justifique.

Eu acho que hoje em dia a comunidade já reconhece mais a nossa profissão. Com o lançamento das orientações curriculares e dos objectivos para a educação pré-escolar, acho que esta já está a dar mais valor à educação desta faixa etária. No entanto ainda há meios em que ainda se nota uma falta de motivação dos pais em levar os filhos ao jardim. Principalmente nos meios mais pequeninos, ainda pensam que nós estamos dentro da sala e que estamos só a tomar conta ou que estamos ali só para ensinar a ler e a escrever como fazem na escola. E nesse aspecto acho que isso é mau. Mas acho que isso também parte um bocado de cada uma de nós, de em cada lugar pelo qual nós passamos dar um bocadinho de “instrução” aos pais e à comunidade. Acho que se procedermos assim, essas mentalidades também vão mudando, porque não se mudam esses pensamentos de repente, tem que ser lentamente.

Eu acho que, actualmente, já se dá mais valor à educação pré-escolar, até pela frequência que a educação para a infância tem e que não tinha há uns anos atrás. Embora ainda ache que, talvez, se os 5 anos fossem obrigatórios (e não digo muito os pais, mas talvez os nossos políticos, as pessoas que se encontram à frente das Câmaras, que são aqueles que estão mais próximos de nós) já nos davam um outro valor que nós não temos. Eu estava a pensar no caso de um concelho, onde eu já estive, que tem apenas 4 jardins, que faz um transporte de crianças e que apesar disso ainda há muitas aldeias mais no interior deste onde as crianças ficam em casa e não frequentam nenhum jardim pelo motivo de não haver uma rede de transportes organizada, ou porque os pais não se deslocam para as poder levar a um estabelecimento de ensino por factores económicos, por falta de disponibilidade ou por falta de instrução, por acharem que a educação pré-escolar não é importante. E eu acho que isso parte muito da autarquia, do poder político. Se eles próprios achassem que era muito importante o pré-escolar e se lhe dessem o valor devido, até se organizariam de maneira diferente para cobrirem todo o concelho com transportes. E pelo facto de este concelho ser pequenino em termos de área, de ter apenas 4 jardins, as crianças das aldeias próximas até podiam ser transportadas e deslocadas diariamente para os jardins próximos, porque há meios na comunidade e isso não acontece. Acho que se houvesse uma obrigatoriedade pelo menos aos 5 anos da frequência (não digo mais cedo, pois nesses meios, não é necessário e não se justifica, porque as mães estão em casa e até os acompanham, mas aos 5 anos era importante, e se houvesse essa obrigatoriedade) já davam mais valor aos educadores, porque tinha mesmo de ser. Acho que a frequência do jardim de infância pelos meninos de 5 anos devia ser institucionalizada como fazem no 1º.ciclo, para haver uma obrigatoriedade de frequência.

Considera que os pais de meios urbanos reconhecem e valorizam mais a profissão do educador do que os de meios rurais?

Eu nunca trabalhei muito em meios urbanos, trabalhei mais em meios rurais. Mas acho que os pais do meio rural valorizam mais, porque eles acompanham os filhos ao jardim com maior disponibilidade e sentem que as

crianças aprendem coisas que eles não lhes dão em casa. Enquanto que no meio urbano os pais trabalham, estão ocupados, não têm tanta disponibilidade, não têm tempo para estar com os filhos, levam-nos ao jardim-de-infância sempre a correr. E apesar de terem mais instrução vêem-nos mais como uma guarda, utilizam e precisam mais dos prolongamentos de horário e das refeições e não se dão conta que o jardim-de-infância também tem uma parte educativa e pedagógica; vêem-nos mais como uma componente só de guarda. Por isso comparam muito o oficial com o particular, por estes lhes preencherem essas necessidades, e por esse motivo é que muitas vezes fogem tanto dos oficiais, nos grandes centros, para irem para o particular, porque também procuram essa parte sócio-educativa que eles tanto precisam. Enquanto que nos meios rurais isto não acontece. Os pais levam as crianças ao jardim, porque sentem que eles aprendem e que vão buscar actividades novas, que vão enriquecendo alguma coisa, uma vez que também não precisam da outra parte, porque vão buscar e levar depois do almoço. E na realidade do jardim onde eu estou acontece isso, porque não tenho refeições, nem prolongamento de horário. São os pais ou os avós que vão levar e buscar as crianças a pé, e às vezes ainda fazem um percurso um pouco longo e isso quer dizer que sentem que não estão ali só por estarem, senão não tinham esta preocupação. E eu acho que afinal o meio rural está a dar mais valor precisamente por isso, porque não necessitam muito da outra parte e como não necessitam continuam a lutar, porque sentem que o jardim é necessário e lhes é útil. Enquanto que os pais das cidades e das vilas esquecem-se um bocado que os filhos não estão no jardim só para estarem o dia inteiro guardadinhos. Mas eu também não tenho muita experiência, porque não tenho trabalhado mesmo em vilas. Mas daquilo que eu conheço, até por pais e por conversas com colegas, penso que acontece um bocado isto.

E os colegas de outros níveis de ensino, considera que estes reconhecem e valorizam a função educativa dos educadores? Justifique.

Eu acho que relativamente aos colegas, eles não reconheciam muito a nossa profissão. Mas por um lado, desde o momento em que começámos a ficar em agrupamento, acho que já há uma maneira de olhar e de sentir

diferente. E por outro os pais/colegas que têm os filhos em jardins-de-infância, eles apercebem-se disso, porque os filhos vão para casa, conversam, falam e sabem minimamente o que se passa numa sala de jardim-de-infância e os outros nem tanto. Acho que a questão do reconhecimento está um bocado dividido. Há uns colegas que dão valor e há outros que não dão tanto valor. E os motivos de não darem valor passa um pouco pela não obrigatoriedade, por não termos currículos, por falta de informação, de não quererem saber, porque são faixas etárias muito pequeninas e acham que eles não aprendem. Mas acho que, actualmente, mesmo até em agrupamentos, em certos Conselhos Executivos pelos quais eu tenho passado dão bastante valor ao pré-escolar, nomeadamente aquele onde eu estou agora. Mas também já tenho passado por outros que nos consideram quase o "parente pobre" no agrupamento. E nós estamos no nosso cantinho e eles lá estão nas suas instalações.

No lugar onde estou, isto não acontece. Os órgãos do executivo do meu agrupamento valorizam muito o pré-escolar. No Natal fizeram uma festa elaborada só mesmo pelos representantes do pré-escolar e do 1º Ciclo, em que todas as crianças destes níveis de ensino foram à sede e fez-se uma festinha em conjunto. Sente-se que há valorização do nosso trabalho, que há um feedback, que o executivo dá valor àquilo que nós estamos a fazer dentro da nossa sala de jardim. E mais, também pelo reconhecimento, porque eles até sabem, conhecem as orientações curriculares e conhecem minimamente o nosso trabalho. Há depois colegas que também nunca se preocupam com isso.

3.3. Considera a formação inicial e contínua actual adequada e pertinente ao desenvolvimento pessoal e profissional do educador? Porquê? E perante as exigências que estão inerentes à sua actividade de educador? Justifique.

A percepção que eu tenho da minha formação inicial é que ela foi adequada. Eu fiz a formação numa escola particular e tinha muita prática pedagógica. A parte dos conteúdos, a parte teórica foi sempre muito acompanhada com a parte prática. E eu fiz estágio durante os 4 anos da formação e isso foi muito importante, porque ouvíamos a teoria e podíamos de imediato aplicar e ver se resultava. Sentíamos logo de imediato as dificuldades de estar numa sala, de ter um grupo ao nosso encargo e de planificar. E por

isto tudo acho que foi muito pertinente e que me preparou para a realidade que depois vim encontrar, precisamente porque, como sempre estivemos com uma parte prática a acompanhar, foi útil, porque a primeira vez que fui trabalhar já sabia o que era estar com um grupo sozinha. A parte onde eu senti mais dificuldades quando comecei a trabalhar foi na parte administrativa, porque durante o estágio não tínhamos essa preocupação ao nosso encargo. Não foi propriamente no trabalho directo com as crianças.

Mas com o correr dos anos nós também vamos tendo mais segurança nas nossas práticas, no que fazemos, até estamos mais à vontade. Temos outras perspectivas, outras ideias e não há anos iguais. Todos são diferentes e às vezes até perante a mesma situação nós, educadoras, reagimos de maneira diferente.

Em termos de formação contínua e se falar em termos do complemento que acabei há relativamente pouco tempo, há um ano, muitas das disciplinas que eu fiz e muitas das orientações que recebi no complemento eram muito idênticas às que eu tive e recebi na minha formação inicial. Não houve muita inovação.

Relativamente à formação contínua, e ao leque variado de acções a que temos acesso, eu considero que algumas são pertinentes. Eu gostei muito das que tenho feito, porque enquanto contratada também fiz formação. Só não fiz enquanto realizava o complemento de formação. Ia-me inscrevendo de vez em quando, e eu, pessoalmente, gosto mais das práticas; acho que têm mais a ver connosco e que são também aquelas que a maior parte das colegas procuram. Porque teoria também nós vamos buscar aos livros ou quem tiver Internet vai pesquisando os temas que lhe interessam. Eu costumo inscrever-me mais nas acções práticas. Já fiz acções com temáticas sobre expressão plástica, sobre computadores, de expressão musical e acho que todas foram relevantes para a nossa prática educativa. Deram-me jeito todas as formações que fiz. Também realizei algumas oficinas de formação e estas têm mesmo uma parte que é prática e nessas temos autonomia para explorarmos como queremos com o nosso grupo. Penso que todas foram indispensáveis, e se calhar pelo motivo de eu não necessitar delas pelos créditos e neste caso ter procurado só as que me interessavam mesmo.

Quais foram os critérios que estabeleceu para frequentar essas acções, uma vez que não necessitava de créditos?

Enquanto contratada eu não necessitava dos créditos e procurava formação precisamente para ter contacto com a realidade de outras colegas, para estar actualizada e porque achava interessante os temas que iam aparecendo. Mas também pelo facto destes serem adequados às necessidades que eu precisava, não havia ali um sentido de obrigação. Porque eu via pelos colegas que se tivessem que fazer uma acção durante o ano e se estivessem mesmo aflitos em termos de tempo, inscreviam-se numa qualquer, não interessava o tema porque era uma questão de obrigatoriedade.

3.4. Concorda que a progressão na carreira deverá processar-se atendendo a um modelo piramidal e selectivo, ou atendendo a um modelo de carreira cilíndrico, em que todos podem chegar ao topo? Justifique.

Eu não concordo com o modelo selectivo, de só alguns poderem chegar ao topo, mas também tenho consciência que há bons e maus profissionais. Mas estar a dizer que só 10% dos docentes é que vão chegar ao topo e se dentro desses 10% ficarem mais 10% de bons profissionais de fora, é muito injusto. E se há um esforço para se ser bom, este também deveria ser reconhecido.

Com o modelo de carreira que nós estávamos, considero que se devia exigir mais, e agora com os agrupamentos, estes já estão a tomar peso nisso, já estão a exigir mais também dos profissionais, dos docentes que têm. Acho que também não podia ser o agrupamento a dizer quais os docentes que vão progredir. Penso que como em todas as profissões, há bons e há maus profissionais. E se houvesse mais pressão sobre os agrupamentos por parte das Direcções Regionais de Educação e estes exigissem mais dos profissionais que têm, porque eles também os conhecem melhor, nesses termos os maus profissionais também já deixavam de ser maus e já se esforçavam um bocado mais para serem bons. Mas também se os maus profissionais são assim também é por culpa deles. Não é do sistema, ou então também nós podemos pensar que somos bons e até nem sermos.

O que é para si um mau e um bom profissional?

Dentro das condições que temos, dentro do grupo que temos, nós temos que trabalhar com aquele grupo. E se o grupo não tem capacidades para mais e nós não conseguimos fazer mais, o que é que um educador por ser muito bom consegue fazer, é difícil nestas situações. Agora também temos que reconhecer que há muitos docentes que não se esforçam. Um mau profissional é aquela pessoa que vai para o trabalho desmotivada e está no jardim só porque tem que cumprir horário, que não dá perspectivas ao grupo que tem. Isso eu considero mau. Hoje em dia, e como até a comunicação social anda sempre em cima dos docentes, estes já não fazem muito isso e todos se esforçam por trabalhar o melhor que sabem e o melhor que podem e dentro das condições que temos e que são péssimas. E eu também falo pelo meu jardim, os docentes esforçam-se por fazer o melhor que podem. E depois também há a família das crianças, os pais e a comunidade envolvente que está mais sobre nós e tendo em consideração este aspecto, acho que hoje em dia um professor esforça-se mesmo por ser um bom profissional. Considero que já não há tanto aquela ideia de "baldas". Constato que há um empenhamento para se trabalhar, para se mostrar trabalho e para ajudar as crianças, pelo menos com as colegas que tenho trabalhado.

4.1. O actual sistema de concursos e colocações movimenta anualmente dentro de quadros e entre quadros uma quantidade desmedida de educadores de infância, mobilidade que se mantêm durante uma parte significativa da sua carreira profissional. Considera isso vantajoso para este grupo docente? Porquê?

Penso que a mobilidade anual não seja vantajosa nem para os educadores, nem para os outros professores. Eu tenho estado mais ou menos perto de poder estar com a minha família, estar em casa e vir para casa, Ainda não consegui ficar no concelho onde moro e isso acarreta muitas despesas, muitas deslocações e cansaço que se vai acumulando. E no final de um ano lectivo, todos os dias a fazer 50 kms numa ida e mais 50 kms numa volta, são muitos kms. Há um desgaste físico, desgaste emocional e claro que a motivação não pode ser a mesma, de estarmos numa escolinha ali perto de

casa, de estarmos pertinho, de podermos acompanhar os nossos filhos. A motivação não é a mesma. Mas como essa aproximação não é possível e como normalmente sou uma pessoa optimista, e nós temos que ir vivendo, tento sempre dar a volta por cima para não estar sempre em frustração.

E para as crianças? Porquê?

Por um lado eu até considero que essa mobilidade dos educadores seja boa para as crianças, porque todos os anos terem uma cara nova é um meio de socialização para elas. Porque para os mais tímidos que conhecem uma pessoa nova até combate a timidez deles e acabam por se habituarem a novas pessoas, a novos métodos, a novas maneiras de estar e neste sentido é bom para eles. Por outro lado é desvantajoso, porque nós poderíamos continuar a manter certas actividades na comunidade, com aquele grupo e com aqueles pais e no ano seguinte é o recomeçar de novo, adaptar-se a outra auxiliar, adaptar-se a outro meio, a outras crianças, a outras realidades, a outra cultura. E isso leva logo ali um tempo que poderia ser aproveitado para actividades de continuidade e assim com esta mobilidade não pode haver e nesse aspecto é mau. E mesmo em termos da nossa vida particular é diferente termos 3 ou 4 anos, ou mais, certinhos em que sabemos que para o ano estamos ali, do que todos os anos andarmos numa ansiedade, de saber para onde vamos, isso é muito frustrante para nós.

E para a organização escola? Justifique

Certamente que para os agrupamentos também não é vantajosa essa mobilidade docente, porque acarreta alterações nos sistemas que eles têm, a nível de pagamentos, a nível administrativo por terem que mudar os processos dos professores. Porque se fosse sempre o mesmo corpo docente, eles já os conheciam e mesmo até a nível de projectos, de planificações, poupavam muito tempo, do que se estar sempre no início dos anos lectivos a passar uma fase de adaptação e de mudanças.

Gostaria de estar sempre no mesmo lugar?

Eu gostava de estar uns anos no mesmo lugar, porque nunca aconteceu. E também porque no ano seguinte eu chegava lá e em vez de ter

aquela fase de adaptação, seguia logo com uma planificação diferente e com projectos diferentes. Sempre, sempre não gostava de estar no mesmo lugar, porque apesar dos grupos serem sempre diferentes, acho que há um desgaste e uma acomodação de métodos à vivência daquela comunidade, àquela zona onde estamos e não conhecemos outras realidades.

Pelo facto de ter passado por uma fase muito grande de contratação, quais foram as implicações que esse vínculo precário teve na sua vida pessoal e profissional?

A nível pessoal era a instabilidade, porque chegava o mês de Agosto e ficava sem vencimento e isso trazia transtornos, E depois era a frustração e uma ansiedade até ao dia da colocação. Era o ir todas as 4as feiras para Viseu, com a incerteza de saber se era ou não colocada e se ia ou não para muito longe, se iria conseguir ou não colocação, se iria ficar um ano sem trabalhar. Às vezes já nem era a questão do vencimento que me preocupava, mas a questão do tempo de serviço, que não era aumentado. Eu tenho 9 anos de serviço mas eu já acabei o curso há 11 anos e nesses intervalos entre colocações perdi muitos dias de serviço. Nos dois primeiros anos de carreira só fui colocada em Maio, perdi muito tempo de serviço. E depois era o pensar que iria ser colocada só por meses, em substituições, que não ia ficar para o ano inteiro e quando isso acontecia também perdia dias. Há uns 4 anos não sei bem o que se passou, a situação piorou bastante e eu também não apanhei colocação para o ano inteiro. Andei depois dois anos só em substituições, e houve alturas em que houve espaços de tempo grandes entre as colocações. E só o facto de andar nesta instabilidade e nesta angústia é complicado. Se eu tirei este curso e tinha como objectivo ser educadora e depois vermo-nos impedidas de o fazer não é motivante para ninguém. Nós temos uma vida particular pensada e nesses períodos em que não obtive colocação eu fazia um part-time que não tinha nada a ver com esta profissão, para ultrapassar as dificuldades a nível monetário e a nível psicológico, porque era uma forma de estar ocupada e de não pensar tanto nos problemas reais. Porque se estivesse em casa todo o dia a pensar nas colocações era muito frustrante. E depois a nível de trabalho era muito complicado quando éramos colocadas, porque íamos fazer substituições. Era um grupo e um trabalho que não era nosso. Mas

como eu me considero uma pessoa maleável, até conseguia agarrar no que a colega estava a fazer e continuá-lo dentro das minhas possibilidades, porque se fosse ela talvez não o realizasse da mesma forma que eu. Havia o reajustar do seguimento do trabalho dela. Mas é difícil chegar àquele lugar e estar ali um mês ou às vezes até menos. Foi um percurso da minha vida que por vezes não era nada gratificante, era mesmo só tapar "buraquinhos".

4.2. Perante um quadro que envolve instabilidade e insegurança na actividade, como é que se desenvolvem as relações formais e informais dos educadores com os seus pares e com os superiores hierárquicos? Justifique.

Acho que os educadores são bastante abertos entre eles, mesmo até na troca de experiências e de ideias. Conseguem ter uma abertura diferente, de exposição, às vezes até de dúvidas e de problemas que surgem no dia a dia. Acho que conseguimos ser um bocado mais abertos do que colegas de outros níveis de ensino. Apesar de na sua maioria os jardins distarem muito uns dos outros consegue-se realizar um trabalho de equipa a nível concelhio, com ajuda do agrupamento, pelo facto de ser necessário transporte. As experiências que eu tenho tido de trabalho em equipa, passaram todas pelo seu planeamento em Conselho de Docentes, nomeadamente uma que se passou na altura dos Magustos.

Pela realidade que conheço, os membros do executivo, sobretudo a nossa representante do pré-escolar, vão às nossas reuniões, conhecem as nossas dificuldades, mesmo até a nível de instalações. São pessoas que até nos apoiam e que estão abertos às nossas dúvidas. Não estão lá colocados no "pedestal" deles e nós estamos cá em baixo. A esse nível acho que o meu agrupamento funciona bem.

Como é que se desenrolam as relações dos educadores com os pais/enc. de educação e restante comunidade educativa? Justifique.

Eu costumo manter uma relação muito aberta com os meus pais. Eu costumo dizer, na primeira reunião, aos pais, quando tenho oportunidade, que o jardim é uma porta aberta. Eles podem entrar, podem estar, podem vir visitar,

trazer o que quiserem. Costumo manter esse diálogo e esse à vontade com os pais. Até agora não tenho tido problemas e este ano eu tenho essa vantagem, que são mesmo os pais que vêm trazer e buscar os filhos. E quando fazemos um painel novo ou uma actividade diferente, as crianças chamam logo os pais para verem, e estes entram e acabam por conversar um bocado connosco. Acho que esta abertura é muito importante e que também faz mudar a mentalidade deles, na medida em que vêem o nosso trabalho, porque quando os vêm buscar eles já estão de casaco vestido, já não estão em actividade e muitas das vezes eles pensam que os filhos estiveram ali e que estiveram somente a brincar. E quando entram e vêem os trabalhos que eles fizeram, ao comunicarem connosco, quando os filhos os informam do que estiveram a fazer, os pais aí apercebem-se do trabalho que é feito no jardim-de-infância. Enquanto que os pais dos grandes centros não têm essa hipótese ou porque eles vão na carrinha ou vão buscá-los a correr ou ficam nos prolongamentos ou noutros sítios e não têm oportunidades de entrar dentro das salas. Nos meios urbanos é necessário mandar recados e na aldeia não acontece isso e tenho o exemplo da organização da festa de Natal. Eu não tive necessidade de os reunir, porque comunicava com eles todos. Todos vinham ao jardim diariamente. Há um contacto diferente com os pais, vão-se criando laços de amizade mais fortes do que com os pais das cidades. E se calhar também é por isso que eles entendem a educação pré-escolar de uma maneira diferente.

E as relações pessoais e familiares do educador? Justifique.

Eu tive colegas que adiaram casar ou ter filhos pela insegurança que estavam a viver enquanto contratadas. Comigo isso não aconteceu, também pela minha maneira de ser e pela hipótese de ter tido um part-time que a maioria das colegas não tiveram. Não adiei muita coisa por causa da instabilidade profissional, mas reconheço e tenho consciência que se tivesse estabilizado mais cedo hoje também tinha a vida orientada de maneira diferente da que tenho. Tenho uma série de objectivos que agora penso concretizar e que até aqui estavam parados, pelo receio de ir para longe. Mas agora, que finalmente entrei para o quadro, estou mais estável e penso com mais segurança. Posso contar que tenho trabalho amanhã, posso ter que me

deslocar mais kms ou não, ser colocada aqui ou ali, enquanto que como contratada podia não ser colocada durante um ano.

4.3. Qual a sua opinião perante as várias políticas educativas que têm sido legisladas pelos diversos governos e as que se encontram em discussão e que contemplam os profissionais em educação de infância?

A começar pelo calendário escolar, acho mal, porque se somos profissionais e se somos docentes como os outros docentes e se usufruímos do mesmo estatuto da carreira docente, não devemos ter calendários diferentes, nem horários diferentes. E essa discrepância entre calendários e horários parte do não reconhecimento do nosso trabalho. Porque se houvesse a obrigatoriedade aos 5 anos, o nosso trabalho certamente que era mais reconhecido. Outro aspecto tem que ver com a aposentação aos 65 anos. Eu não me estou a ver com essa idade sentada numa manta ou a pintar as mãos com eles. Por mais abertos que nós sejamos, há um desgaste físico e emocional que não nos permite fazer uma série de coisas que a nossa profissão exige com essa idade. Até em termos de mobilidade, há um desgaste físico e psicológico que se vai acumulando. E então se tivermos grupos grandes é complicado, não temos a mesma aceitação ao barulho, nem a mesma paciência. Acho que deviam ter em atenção certas profissões e o limite de idade para aposentação. Se nós agora chegamos a um final de ano lectivo e precisamos mesmo de férias, de repouso, com essas idades devemos sentir-nos muito piores. Eu não vejo colegas com essas idades, mas vejo isso pelas auxiliares que nós temos. O rendimento de uma auxiliar com uma certa idade não é o mesmo de quando temos uma auxiliar nova.

Os decisores políticos e docentes defendem uma articulação entre níveis de ensino. Considera essa situação viável com a legislação de normativos específicos para a educação de infância? Porquê?

É difícil fazer uma articulação com o nível de ensino seguinte. Se for um Conselho de Docentes que reúna com o 1º Ciclo torna-se complicado, isso é notório entre períodos. O 1º Ciclo já terminou e nós estamos em actividade.

Mas ainda é mais notório no final do ano, porque eles fazem a avaliação e terminou e nós ainda temos calendário a cumprir e programação a fazer e só depois no final é que fazemos a avaliação e torna-se complicada essa articulação. Só com muito boa vontade de parte a parte é que se conseguem fazer essas reuniões de avaliação. E eu acho injusto, porque nós somos obrigados a fazer uma avaliação e se fazemos a avaliação individual das crianças e a avaliação lectiva como faz o 1º Ciclo devíamos ter um calendário igual e nesse caso essa interligação era mais forte.

4.4. Tem a convicção de que a remuneração que o educador recebe é adequada às suas qualificações académico-profissionais? Porquê?

E à sua actividade, atendendo a titulo exemplificativo que esta envolve por vezes gastos acrescidos com deslocações? Justifique.

Nós nunca achamos que a remuneração seja suficiente. Queremos sempre mais. Mas tendo em consideração que é o mesmo que o dos outros docentes dos outros ciclos, penso que estamos bem. Se compararmos com outras profissões é um bocado injusto, porque outras profissões têm subsídio de deslocação, têm subsídio de risco, e nós temos esse risco também, nós conduzimos muito, na zona onde estou há muito gelo, estou sujeita a sofrer um acidente de carro. Se somos obrigadas a trabalhar a uma séria distância de casa devíamos ter uma ajuda de custo para essas deslocações. Em termos de vencimento real não ficamos com o mesmo vencimento que outra profissão que ganhe o mesmo que nós, porque estando à porta de casa eles não gastam nada. Nós pagamos deslocações, refeições sempre fora. Ao fim do mês e feitas as contas, uma grande parte do vencimento vai para a gasolina.

Já lhe aconteceu ter de se mudar para o lugar do jardim por este distar muito da sua residência?

Felizmente ainda não tive necessidade de me mudar para o lugar do jardim, mas essa é a maior parte da realidade das colegas. No sítio mais longe que estive, trocava boleia com outras colegas, senão ao fim do mês não

sobrava nada monetariamente, além de ficar demasiadamente cansada por conduzir tanto.

4.5. Considera as características físicas dos jardins-de-infância e os recursos disponíveis nestes adequados à actividade do educador? Justifique.

As características dos jardins não são adequadas ao exercício da nossa actividade. As instalações são precárias, frias, nada ajustadas. Realizam-se prolongamentos em salas pequenas, almoços em salas pequenas, as casas de banho não têm condições. Muitas das instalações são adaptadas, outras são reajustadas de salas do 1º Ciclo. Se fosse um jardim construído para o efeito as actividades corriam de melhor forma. Da realidade que eu conheço nenhum jardim era construído de raiz. Muitos foram adaptados de salas ao lado do 1º Ciclo, um foi uma garagem, no que estou agora é um andar numa casa. Acho que cada vez menos as Juntas de Freguesia e as autarquias investem nos jardins-de-infância, pelo facto de eles quererem centralizar as salas dos jardins em Escolas Básicas ou em pólos e não investem, nem fazem recuperação nas salas já existentes. Nós é que vamos comprando o material para ir melhorando, lá vão fazendo uns consertos naquilo que se pede, umas pinturas e nada mais.

Os jardins não estão equipados com nenhuns meios audiovisuais, nem telefone, nem televisão, vídeo, nem um simples rádio, nada.

No seu entender existem diferenças consoante a sua localização em meio urbano ou em meio rural? Justifique.

Depende, o jardim propriamente da vila também não é dos melhores, não tem as melhores instalações, a sala também não é grande, as instalações já são velhas, precisava de obras.

Considera que existe isolamento no exercício da nossa actividade pelo facto de se trabalhar numa aldeia?

Não existe isolamento com a comunidade, mas existe isolamento entre colegas, porque eu no meu jardim só falo com colegas quando telefonamos para nos encontrarmos. E mesmo assim quando vou ter com elas ainda é bastante longe ou quando temos alguma reunião, porque diariamente sentimo-

-nos um pouco sozinhas. E na minha realidade, o jardim fica num canto da aldeia e a escola é no outro canto da aldeia. Estou ali bastante isolada, já para não falar que o jardim nem sequer telefone tem. Tenho que fazer essa despesa do meu bolso. Este isolamento não possibilita tanta troca de ideias, de trabalho, não há tantos relacionamentos com outras crianças. Mas também foi o primeiro ano que isto me aconteceu, porque geralmente há colegas em aldeias próximas com as quais me encontro à hora do almoço e trocamos ideias e trabalhos que estamos a fazer.

4.6. Deseja especificar algum factor que não tenha sido referido e que no seu entender seja motivador de satisfação ou insatisfação profissional?

Acho que de um modo geral abrangemos todos os factores que são de satisfação e de insatisfação pessoal e profissional.

5.1. Perante o actual contexto educativo que sentimentos experiencia o educador ao desempenhar a sua actividade? Entende que se destacam mais os sentimentos de bem-estar ou os de mal-estar? Justifique.

Neste momento pela realidade que vivemos acho que prevalecem mais os sentimentos de mal-estar. Pelos últimos decretos que abrangem as horas, o estabelecimento desses projectos que nos pedem… Porque estão a exigir--nos que façamos muitas horas de trabalho nos jardins, mas depois também não dão as condições para nós podermos trabalhar nos estabelecimentos. E eu vejo por mim, que tenho trabalhos para fazer em computador. E se o tivesse no jardim, aproveitava as horas que estou e até esses períodos de almoço, que no meu caso são de 2 horas, e estando no jardim podia aproveitar e trabalhar. Mas nestas condições não posso e tenho que trazer para casa. O facto de na componente não lectiva sermos obrigadas a estar com crianças, enquanto podíamos estar com as nossas planificações, mais as horas gastas nas deslocações, faz com que nos reste pouco tempo para estarmos com trabalho em casa e depois há um arrastar de processos que nós podíamos ir fazendo e que assim não fazemos.

5.2. Considera que a adesão a formas de mobilidade, como os destacamentos e as requisições correspondem a tentativas de ultrapassar sentimentos de insatisfação profissional docente?

O recurso a destacamentos e a requisições nem sempre correspondem a tentativas de ultrapassar a insatisfação profissional, porque as colegas acabam por não estar a fazer aquilo para que realmente estão vocacionadas. Acho que os destacamentos e falando especificamente nos destacamentos para os apoios, estes não resolvem a situação pessoal do educador. Eu se não fosse educadora, gostava de ser educadora. Pessoalmente não estava nada vocacionada para trabalhar com crianças com necessidades educativas apenas como forma de me aproximar de casa, aliás nem nunca pensei nessa possibilidade. Estas crianças são carentes, necessitam de outra disponibilidade nossa e portanto acho que essa função não pode ser desempenhada por um docente qualquer. Tenho conhecimento de colegas que se candidataram a essas funções para terem um lugar mais perto, mais seguro, pode ser uma solução para o facto de serem colocadas longe. Mas acho que não realiza os educadores se não for propriamente por gostarem realmente de trabalhar com estas crianças especiais.

6.1. Para os docentes que evidênciam sentimentos quase generalizados de insatisfação profissional docente, quais são no seu entender as medidas ou políticas educativas/administrativas que ajudariam a esbater ou mesmo a suprimir essa forma de estar? Justifique.

Acho que a situação dos educadores é muito pior quando comparada com a dos outros docentes, pelo simples motivo de termos um calendário escolar específico que se estabeleceu definitivamente e que não tem volta a dar. E, se os políticos querem tanto resolver os problemas das famílias, o alargamento de horário deveria ser da responsabilidade conjunta dos agrupamentos com as autarquias, e estes deveriam colocar pessoas com outra formação, nomeadamente animadores que preenchessem esses tempos e não colocar nessas funções os educadores.

Entrevista 6 com a educadora F (E6F)

2.1. No actual contexto de educação e na qualidade de educador de infância descreva-nos como é que se sente profissionalmente?

Este ano, profissionalmente, sinto-me muito sobrecarregada, sobretudo pelas alterações que foram feitas, a meu ver, sem alguma preparação do terreno, que deu mais pontos de atrito e de não saber bem como é que se vai gerir a situação propriamente, do que depois a situação em si. Neste ano, concretamente neste jardim-de-infância, o agrupamento apoiou muito, pelo que neste momento as coisas já estão mais ou menos ultrapassadas. Mas, no início do ano lectivo senti uma grande altercação relativamente ao papel dos educadores e com as restrições todas que entretanto advieram do Ministério da Educação. Neste momento, posso dizer que me considero satisfeita de um modo geral com a minha profissão, porque é aquilo que eu gosto de fazer. Mas se eu observasse todas as transformações que a profissão, socialmente, tem tido, se calhar hoje teria escolhido outra profissão que não a de educadora. Mas, quando eu penso segunda vez, acho que é aquilo que eu sei fazer e que eu gosto de fazer. Mas acho que a nossa profissão tem vindo a decair e que, socialmente, podia ser uma profissão muito relevante, e que os docentes em geral foram muito penalizados e eu como educadora também sinto um bocado isso.

Que factores, de uma forma geral, motivam primordialmente esse sentimento e forma de estar profissional?

Os factores que motivam o sentimento de satisfação ligam-se com o conseguir ficar num jardim-de-infância relativamente perto da zona que a pessoa pretende. Prendem-se com o facto de reconhecerem, no local de trabalho, a capacidade de trabalho e o empenhamento da pessoa e depois todas as partes do reconhecimento social, o ordenado, todas as regalias, todas as mudanças de escalão, tudo o que passa socialmente pelo reconhecimento da profissão.

3.1. Considera o exercício da actividade de educador sinónimo de uma actividade gratificante e desafiante? Justifique.

Considero que o exercício da actividade como educadora é gratificante. Considero que o trabalho com crianças é a coisa mais gratificante que eu possa ter. Apesar de já ter 20 anos de serviço e começar a acumular já algum cansaço e alguns problemas específicos da minha situação, mesmo assim continuo a achar que é muito mais gratificante do que outra profissão que eu também pudesse desempenhar bem. Continuo a achar que ser educadora é muito gratificante, por causa da relação criança-adulto, por ser com crianças, por ser um trabalho com crianças.

A actividade de educadora também é desafiante, porque nada é igual em todas as situações, todos os dias, todos os jardins-de-infância, todas as crianças. Tudo tem uma grande mudança e uma exigência da parte do educador de se adaptar e daí eu achar que é uma profissão que exige muito da pessoa. E lá está, aquele peso social de se ter agravado o tempo da reforma, só quem não está com crianças é que é capaz de pedir mais tempo de serviço às educadoras. Porque são situações de crianças muito pequenas. Se por um lado é bom e tem essa parte de desafio, sempre situações novas, sempre crianças novas e mesmo as mesmas crianças todos os dias estão diferentes e nós próprios também e portanto isso é desafiante porque tem uma mudança sempre constante, por outro lado tem esse peso de a pessoa ao longo do tempo ir acumulando cansaço, acumular dificuldade de atenção e de vigilância sobre as crianças todas. E às vezes torna-se complicado, porque a pessoa sente que não está à altura daquilo que lhe é pedido. Eu não me vejo aos 60 anos com crianças. Sinto logo à partida que socialmente me vai ser exigido um tempo acrescido de trabalho que eu sei que não vou ser capaz de dar. E depois também percebo que é uma luta económica e se eu me reformar mais cedo ou se deixar de trabalhar, vou ganhar menos dinheiro. Portanto é tudo uma medida económica, mas vejo que é uma profissão muito exigente a nível de capacidades físicas, humanas da pessoa que está com um grupo de 20 a 25 crianças.

O que a levou a optar por esta profissão?

O gosto que desde sempre queria ser educadora. Nunca quis ser outra coisa. Achava que trabalhar com crianças era uma actividade muito saudável em termos de saúde mental. Sempre achei que seria muito melhor do que trabalhar num escritório. Sempre foi uma opção ser educadora, não tive outra, escolhi ser educadora. Esta correspondeu em parte sim e em parte não às expectativas que eu tinha. Mas acho que também deve ser um bocado assim em todas as profissões, tem coisas que se gostam e coisas que não se gostam. Mas em princípio sinto-me realizada e depois acho que socialmente há muitas críticas a fazer, mas que também têm a ver com o país onde estou. Se fosse educadora na Suécia ou em Espanha sentia-me muito melhor, mas gosto efectivamente de ser educadora e tento ultrapassar essas questões.

3.2. Entende que a comunidade educativa reconhece e valoriza socialmente a profissão de educador de infância? Justifique.

Acho que o reconhecimento da comunidade educativa depende das situações. Eu já passei por sítios onde a educadora, seja quem for que lá chegue é bem aceite e bem reconhecida e depois mantêm essa opinião, ou mudam, consoante a educadora naquele caso. Como há sítios e como tiveram más experiências, as educadoras são consideradas como "personas non gratas". Eu acho que tem a ver com cada situação e que de um modo geral as pessoas têm uma opinião dos educadores consoante as experiências que tiveram. Se foram boas, são capazes de dizer que o educador é uma peça fundamental na socialização de uma criança, mas também há outras pessoas que dizem que os educadores não são nada precisos e dizem que os animadores ou as auxiliares faziam a mesma coisa.

Daquilo que eu tenho visto é que a opinião das pessoas é muito de acordo com as experiências individuais que tiveram dos seus filhos, dos seus netos, dos sobrinhos e com a relação que tiveram com as educadoras. E mesmo eu própria, houve pessoas que gostaram muito de trabalhar comigo, de me conhecer como educadora, mas houve outras pessoas que não gostaram nada. Acho que o educador é uma figura pouco divulgada e as pessoas não tiram uma ideia sem valor. Eu acho que a maior parte das pessoas hoje não pensa que um educador é muito importante, que é um agente socializador

muito importante e depois dizer, “mas no meu caso eu não gostei da educadora do meu neto”. As pessoas não pensam muito assim em Portugal, as pessoas ou gostam ou aderem à imagem, ou não, do educador, de acordo só com a experiência que tiveram. As pessoas não têm uma noção formada e um conceito de valor do educador. Há uma noção de educador sem valor moral acrescido, seguro a esse conceito. Acho que as pessoas formam o seu conceito de educador consoante aquilo que eles experiênciaram com os educadores que conheceram ao longo do tempo.

E os colegas de outros níveis de ensino, considera que estes reconhecem e valorizam a função educativa dos educadores? Justifique.

Acho que os colegas dos outros níveis de ensino nos valorizam e cada vez mais. Eu sempre trabalhei perto de professores do 1º Ciclo e se houve alturas em que os professores diziam que os meninos no jardim de infância não tinham regras e que quando lhes chegavam ao 1º Ciclo não se conseguiam sentar e que não estavam habituados a ter um lugar e a ter uma série de tarefas. A verdade, é que hoje eu ouço os professores a dizer que os meninos que vêm do jardim-de-infância trazem um número de aquisições extremamente importantes para que eles depois possam exercer o seu próprio trabalho. E que hoje dizem que é essencial a passagem pelo jardim-de-infância, exactamente por esses pré-requisitos que eles acham que é fundamental qualquer criança ter e que em princípio é no jardim-de-infância que se constroem.

3.3. Considera a formação inicial e contínua actual adequada e pertinente ao desenvolvimento pessoal e profissional do educador? Porquê? E perante as exigências que estão inerentes à sua actividade de educador? Justifique.

Considero que a minha formação inicial foi adequada, porque tive ao longo destes anos a hipótese de contactar com outras pessoas vindas de outras formações, sobretudo a nível de psicologia e a nível de legislação. O nosso curso deu-nos uma preparação para aquilo que nos é exigido. Nós tivemos uma preparação legislativa antes de iniciar a carreira e uma preparação a nível da psicologia que também foi fulcral. Se houve falhas e

acho que teve, também acho que cada curso tem, mas senti-me perfeitamente preparada para todas as situações. Eu formei-me em Coimbra. As nossas práticas pedagógicas foram excelentes. Nós tivemos estágios desde o 1º ano do Curso. Era uma escola que era bem diferente de tudo aquilo que eu depois fui conhecendo, mas que era uma escola que funcionava segundo uns moldes muito próprios, porque isto foi em 83 a 86 que eu me formei. E aquela escola tinha uma directora que dentro do programa a que estavam obrigadas as escolas de educadores de infância, ela estabeleceu um certo programa. Nós tínhamos aulas na faculdade de psicologia, nós tivemos uma formação que eu acho que foi excelente. Excelente, por aquilo que eu vi, comparativamente, das outras colegas que fui encontrando e que se queixavam, que lhes faltava isto ou que não sabiam dar aquilo, eu achei que tinha tido uma formação excelente.

Em termos de formação contínua não considero que esta seja adequada. Acho que a formação contínua foi feita só para se mudar de escalões, quando se muda, e portanto nunca tendo muito em conta as necessidades de cada pessoa. Ou seja são sempre poucas horas, o que se aprende é mais pelos créditos do que por aquilo que se vai lá aprender, porque uma unidade de formação são geralmente 35 horas. Até é impossível. Ou se vai lá ouvir ou se faz uma espécie de um trabalho. Não considero que só deva haver formação profissional na área dos educadores, acho muito mais saudável fazer formação nas áreas de dança, de musicoterapia, qualquer coisa que seja diferente. É extremamente enriquecedor para o educador, não tem que ser expressamente realizada na área da educação de infância. Até acho que não tenha que ser. Acho extremamente benéfico que não tenha que ser. Agora nisso, era uma coisa que se pudesse prender efectivamente a algo, e que se possa desconstruir para construir uma outra aprendizagem. O que eu acho é que na formação contínua são raros os momentos (que toda a formação que fiz e fiz sempre, mesmo antes de ser obrigatório, todos os anos fiz formação) que hoje efectivamente ache que aprendi alguma coisa de mais valia, acho que aprendi muito pouco. Também aconteceu haver meia dúzia de acções que eu gostei muito e que aprendi com elas. Mas quer dizer, tão poucas para tanto investimento em termos de horas, de deslocação. Acho que não vale a pena, tenho uma má ideia da formação contínua.

3.4. Concorda que a progressão na carreira deverá processar-se atendendo a um modelo piramidal e selectivo, ou atendendo a um modelo de carreira cilíndrico, em que todos podem chegar ao topo? Justifique.

Acho que todos os docentes devem poder chegar ao topo, que era o modelo que estava. Não sei o que vem aí, como é que vai chegar, mas pelo menos o que estava era o de que todos podiam chegar ao topo. E acho que sim, porque se as pessoas fazem formação e se fazem uma carreira têm todo o direito de chegar ao topo. Se a avaliação intercalar podia ser feita como estava ser feita ou não, isso já é muito discutível, mas acho que todos deviam poder chegar ao topo. Se criarem patamares de selecção por mérito… Só vendo o diploma é que eu me poderei pronunciar, porque acho que se a formação que estava não servia para a mudança de escalões ou poderia pensar-se que não servia, a questão não estava bem aí, porque depois pomos a questão, "então as pessoas mudam todas de escalão com esta formação?" A questão é que há pessoas com mais mérito ou mais trabalhadoras. Ponham lá os degraus que quiserem, mas aquele era um degrau como outro qualquer que se pode pôr e que é possível criticar; se pusessem pelas faltas que dão… As pessoas podem faltar porque necessitam, outras porque lhes apetece e aí a diferença já é notória; se for pelo mérito, têm que definir muito bem o que é o mérito; se for pelos resultados então quem está em Trás-os-Montes e não tem papel, não pode ter os mesmos méritos. Acho que qualquer coisa que se estabeleça, como princípio de não mudança de escalão é muito complicado e por isso é que hoje ainda não temos o diploma, senão já teria sido fácil tê-lo. Portanto, eu acho que à partida é para todos chegarem lá. Se me mostrarem um sistema a dizer que não chegam lá por estas e por aquelas razões, à partida acho que não é fácil de arranjar um modelo que contemple todas estas questões.

4.1. O actual sistema de concursos e colocações movimenta anualmente dentro de quadros e entre quadros uma quantidade desmedida de educadores de infância, mobilidade que se mantêm durante uma parte significativa da sua carreira profissional. Considera isso vantajoso para este grupo docente? Porquê?

Mais uma vez, considero que essa mobilidade depende muito de cada situação. Acho que a mobilidade é boa, devia era ser feita dentro de uma zona relativamente pequena, porque as pessoas concorrem a nível nacional que é completamente incongruente, porque sabemos que isto leva a que pessoas de Lisboa vão para o Minho e do Minho venham para Lisboa. Isto devia ser mais restrito. Como há muitos países, no caso da França em que são zonas relativamente pequenas e os educadores estão espalhados. Primeiro os que têm mais tempo de serviço podem ficar realmente nos vários quadros e depois os outros é que andam a saltitar. E por outro, (e aquilo que eu penso e que não vai acontecer, porque diz-se que vão ficar 3 anos no mesmo sítio) se for uma situação boa é excelente para toda a gente, agora situações de conflito, e eu própria já vi algumas, acho que é a pior coisa tanto para as populações, como para os agrupamentos, como para os professores, como para as crianças, obrigarem a manter ali o educador. Se eu olhar por um prisma, posso achar muito bem a mobilidade, porque acho que nessas situações de crise e de conflitualidade e que não há tempo de serviço do educador ele tenha que mudar; por outro lado se corre tudo bem e se aquele educador tem aquele tempo de serviço para poder ficar naquele lugar, e se o agrupamento acha muito bem, se a comunidade acha muito bem, acho que é de preservar a permanência. Para o educador e para as crianças pode ser muito bom. Acho que é uma situação que tem duas facetas, que é muito difícil optar. Eu sou pela permanência e gostava de permanecer nos sítios onde eu gostei de estar, mas nos sítios onde eu detestei estar, salve-me Deus, de lá terem que me obrigar a estar três anos. Acho que devia haver uma permanência, mas sempre com uma possibilidade de mudar; em princípio vai ficar por três anos, tudo bem. Mas salvo as excepções em que as pessoas justifiquem que não gostam de estar naquele lugar, que não consegue ter uma relação social ali, mas já tive noutro lado, deixem-me lá mudar, para ver se eu encontro uma boa. Devia ser permanência, mas com flexibilidade de mudança, porque senão então é uma guerra, é o obrigar as pessoas a ficar onde não se gosta. Podia-se ter outra pessoa maravilhosa naquele sítio que gostasse daquele lugar. Sim, permanência é bom, por causa das crianças e para a própria educadora, porque sabe para onde vai, sabe com que trabalho é que conta, é muito proveitoso em termos de trabalho com os miúdos, porque há miúdos que já

fizeram algumas aquisições e estão preparados para o ano. O educador já os conhece melhor. Acho que a esse nível é bom, é excelente, mas salvaguardando sempre aquelas situações de conflito e de não se poder ali estar, que permitissem ou mudança ou poder concorrer para outro lugar.

A que situação de conflito se está a referir?

À de educadores que chegam aos lugares e/ou porque faltam muito, ou porque têm um problema, ou porque têm um processo, qualquer coisa, e que se incompatibilizam quer com as pessoas do agrupamento, quer com as famílias das crianças, quer com as próprias crianças, que pode acontecer. Não conheço nenhum com crianças, mas as outras conheço vários. E portanto nessas situações obrigarem o educador a permanecer por concurso naquele sítio, não permitindo que ele concorra, acho que é uma violência para todas as partes. Era vantajoso para outro educador que gostasse de lá estar, ir para aquele lugar e aquela pessoa poder ir para outros sítios. Acho vantajosa a permanência, mas salvaguardando sempre essas situações em que é bom para todos a pessoa mudar. Se houver uma situação conflituosa entre a educadora e o agrupamento, com os pais, não tem nenhuma vantagem a permanência do educador. Mas se tudo correr bem com todos é vantajoso, sem dúvida.

E a mobilidade dos docentes atendendo às crianças? Porquê?

Considero que a mobilidade dos docentes é pior para as crianças. A estabilidade dos educadores, maioritariamente, é mais vantajosa, porque as regras, a maneira de ser do educador e do grupo, por um lado é mais fácil dar continuidade a um certo trabalho. Mas por outro lado, se eu também pensar que há uma certa mudança, também conhecem pessoas novas e se adaptam, têm a parte da adaptação. Mas, pondo na balança uma e outra razão, acho que é mais vantajosa a permanência do educador, porque é mais importante para as crianças manterem 2 a 3 anos de trabalho contínuo e de aquisições contínuas do que a mais valia que é conhecer uma pessoa diferente todos os anos.

4.2. Perante um quadro que envolve instabilidade e insegurança na actividade, como é que se desenvolvem as relações formais e informais dos educadores com os seus pares? Justifique.

As questões das relações, basicamente dependem de agrupamento para agrupamento. Há lugares onde isso corre muito naturalmente. Primeiro tive muitos anos como educadora de infância sozinha, em sítios muito isolados, não sei onde… E depois, pelos pares que conheci, pelos agrupamentos que passei e pelos jardins onde estive, nunca tive problemas. Da minha experiência de agrupamento nunca tive problemas. Vi e sei que existem e tenho conhecimento de alguns, mas não sei falar deles. Nunca senti que fosse tratada diferentemente pelos outros pares, nem que eu tivesse um comportamento para os meus pares de maneira diferente.

E com os superiores hierárquicos, atendendo a que anteriormente se tratava de uma delegação e agora de um conselho executivo? Justifique.

Houve uma mudança. Precisamente porque antes eram as Delegações Escolares e agora são os Agrupamentos. E como, só estou há pouco tempo em agrupamentos porque estive destacada noutros serviços, a minha experiência das relações com os executivos é muito diminuta. Eu achava que a delegação podia funcionar muito bem, mas também podia funcionar muito mal, tenho os dois casos. Passei por delegações que funcionavam muito bem e tinham uma relação muito próxima com todos os docentes. Geriam as coisas todas muito bem e eram muito próximas e também tive delegações que até perdiam papéis de processos, que não queriam saber de nada, e portanto havia um desligamento muito grande. Acho que a qualidade do serviço tem que ver com o empenhamento que cada parte faz. Também sei que há agrupamentos que são muito empenhados e tentam ter uma boa relação com os seus docentes e também sei de casos que não são, em que há conflitos e é tudo tratado muito formalmente e rigidamente. Da minha experiência, nunca tive problema nenhum com os órgãos do executivo de nenhum agrupamento. Já tenho tido mas é em questões de tempo de serviço ou do meu processo, mas em questões de relação de trabalho nunca tive problemas até à presente data.

Como é que se desenrolam as relações dos educadores com os pais/enc. de educação e restante comunidade educativa? Justifique.

As relações dos educadores com os pais e com a comunidade educativa têm que se desenvolver. A bem ou mal, têm sempre que ser desenvolvidas. Eu sempre tive boas relações com os pais, a não ser numa fase da minha vida em que faltei muito por questões pessoais, e que se passou durante um ano e que foi muito complicado. A DREL, a Delegação Escolar, toda a gente esteve lá, e tentaram resolver o problema no próprio jardim-de-infância. Foi tudo muito complicado, porque os pais tinham um conflito de interesses, os pais tinham direito a uma sala com uma educadora, e eu tinha direito a faltar, porque a minha filha estava internada. Portanto, esta gestão, e sem haver em Portugal um sistema planeado que ajude a resolver estas situações, e só quando há problemas é que se vai lá, não resulta. Podiam ter perfeitamente um corpo de educadoras que pudesse ir aqui ou acolá como se faz em situações de parto. Há situações de um momento para o outro que surgem e portanto só senti problemas nessa fase, porque tinha que faltar, o que aos pais não lhes agradava. Era um conflito de interesses e nem eu aceitava bem as críticas de tanto faltar e nem os pais compreendiam porque é que não tinham ali outra educadora. Eu percebia perfeitamente a outra parte. Só por essa razão é que houve conflito nas relações. Há aqueles problemas que decorrem naturalmente, é o caso de uma criança bater noutra e de os pais pensarem que a educadora não interveio, mas que são coisas decorrentes do próprio trabalho, nem eu considero propriamente problemas. Em termos de relação, só senti isto, de faltar e eu própria dizia aos pais que tinha pedido outra educadora nova ao Ministério e que a exigissem. Mas aquilo criou um problema dentro do próprio jardim-de-infância, dentro de relações com as colegas, porque não era lugar único. De decidirem se seriam distribuídas ou não as crianças… Foi um ano para esquecer. Foi lá nesse ano o Presidente da República ao jardim-de--infância e só por minha causa foi um problema. Esse ano correu pessimamente e achei que as relações com os pais e com os pares podiam ser mesmo muito más por causa desse problema. Depois colocaram lá uma educadora, mas, até isso acontecer levou o seu tempo porque não substituíam

ninguém que não estivesse de atestado por menos de 30 dias. E portanto as soluções em Portugal são um bocado complicadas, mas acho que até eram legislativamente. E a maneira como se age no terreno dá origem a estas situações e não propriamente as situações em si, porque eu tinha o direito a faltar e os pais tinham direito a uma educadora. Se estes processos fossem agilizados, o ultrapassar desta situação podia ter sido muito fácil, podiam pensar, a educadora está a faltar, vamos lá pôr alguém durante 30 dias e depois logo se vê. Até se faz, como põem este ano duas educadoras num lugar. Há sítios onde se faz tudo e mais alguma coisa e portanto há situações onde podiam facilitar e agilizar os processos e não o fazem e quando isso acontece pode dar problemas aos montes.

E as relações pessoais e familiares do educador? Justifique.

Acho que as relações pessoais e familiares do educador com a instabilidade anual complicam-se. Acho que é essencial o bem-estar do educador e a sua paz de espírito. Acho que é mau todo este quadro de instabilidade e a pessoa não saber quando é que vai mudar de escalão, ou quando é que vai ser aumentada, quando é que vai concorrer ou para onde é que vai trabalhar. Todas estas questões dão uma instabilidade tão grande à pessoa como pessoa humana, que depois é difícil. E é uma questão de tempo, porque a pessoa sofre esta instabilidade toda e sofre estas pressões todas e estes não saberes e até se encontrar no terreno, até saber se gosta ou não daquilo, até estar efectivamente a trabalhar, perde-se um tempo desmesurado. Perdem as crianças e perde o educador porque é um desgaste físico e emocional brutal. E acho que há países onde isto funciona muito bem, não percebo porque é que a educação de infância tem este tratamento.

4.3. Qual a sua opinião perante as várias políticas educativas que têm sido legisladas pelos diversos governos e as que se encontram em discussão e que contemplam os profissionais em educação de infância?

Há algumas políticas educativas contraditórias e muito poucas têm em conta o que se passa no terreno. Eu sinto é que há pessoas que dão opiniões e que eu sei que conhecem as coisas no terreno. Mas depois dessa postura de

opiniões, as comissões ou quem for que decide, ouve os peritos mas não vai ao terreno ver. Deviam experimentar, deviam saber como funcionam as coisas na prática. Acho que o que tem saído é de quem não tem bem a noção da realidade. É sempre esta a noção que me fica de todas as legislações que vão saindo. É a de quem não tem conhecimento da realidade. Mesmo os agrupamentos, porque há sítios onde fazem todo o sentido os agrupamentos e há outros onde não faz. Há sítios como este onde estou, que tem uma sala de jardim-de-infância e na qual se aplica o mesmo como se fosse para um grupo com 10 professores. Faz-se a aplicação igual mas não se conhece bem a realidade. Considero que devia haver em todas as legislações, coisas específicas para situações específicas.

Quanto às políticas que estão em discussão e que são essencialmente as que dizem respeito à mudança de escalão e aos concursos, e como elas ainda não saíram, eu fico sempre a pensar que vão ser piores. Mas também por eu achar que há este descrédito nomeadamente às políticas que são estabelecidas. Temos sempre a tendência de pensar que vão ser piores, que vão ser menos conhecedoras da realidade e que vão ser sempre muito agressivas relativamente ao profissional de educação. Acho muito triste um país que implanta no meio e neste caso no meio educacional este tipo de reacção, de primeira impressão, de tensão, de que vai piorar a situação, que vai ser muito mais agressivo e normalmente ninguém pode ter a adesão por parte dos profissionais actuando desta maneira. Não há acompanhamento no terreno, não vemos ninguém do Ministério, não há Técnicos de Educação, não vemos ninguém da Inspecção. Encontramo-nos completamente sozinhas no sítio do trabalho e de repente vem a legislação. Não podem esperar que os docentes achem muito bem ou que se sintam muito acreditadas numa produção de leis que foram feitas, para quem está no terreno a perceba, é muito desligada, ou é muito economicista ou é porque que querem ordenar a rede de educação, mas nunca sentimos que é por nós ou que é pelas crianças. Eu desde sempre que me lembro que tem sido assim. Eu quando comecei a trabalhar, trabalhava 6 horas por dia no directo. Passado algum tempo passou para as 5 horas. Assisti logo no início da carreira a grandes lutas pelos direitos dos educadores e acho que conseguimos muita coisa e fiquei muito contente de ver. Quando comecei a profissão achei que a política era um bom motor

para o social. Hoje não acho nada, porque desde aí até agora tem sempre vindo a decair e com esta sensação do que é que virá aí, nunca ninguém pensa que vão fazer uma política ou vão produzir leis para melhorar o estado e o sentimento das crianças e dos educadores, ninguém pensa assim.

Concorda com um calendário escolar específico para o pré-escolar?

Acho que o calendário escolar devia ser igual ao das escolas básicas e lá está, dependendo de cada caso, sobretudo onde há 1º.ciclo, onde há ATL, as coisas são um bocado no papel, porque ou não se cumprem ou é aguentar um bocado os meninos porque os irmãos estão em casa ou no ATL, é só mais uma vez fazer que se faz. Eu concordo perfeitamente que as educadoras como não têm avaliações, nem têm testes, tivessem que fazer projectos, tivessem que dar à escola o mesmo tempo que os outros ciclos dão. Não faz sentido o 1º, o 2º e o 3º Ciclos ficarem uma semana na escola ou 4 dias a avaliar, a trabalhar e que as educadoras fiquem sem fazer nada. Eu acho muito bem que tenham que trabalhar, mas não com crianças, porque, actualmente, o que eu vejo é um fazer que faz; nem participam nas reuniões, nem nas organizações dos projectos porque estão com as crianças, mas metade não estão lá com as crianças portanto é um estar ali a fazer de conta que está com as crianças. Esta é a situação que eu conheço desde que o calendário lectivo está diferente.

Os decisores políticos e docentes defendem uma articulação entre níveis de ensino. Considera essa situação viável com a legislação de normativos específicos para a educação de infância? Porquê?

Acho que é difícil haver uma articulação, porque não há hipóteses de participarmos. Ainda aqui, neste agrupamento, as educadoras não puderam ir ao almoço de Natal porque estavam com as crianças. Efectivamente até nem estavam, porque os meninos até não estavam cá. Apeteceu e foi o que se fez! Não fomos, porque estávamos em calendário de actividades e portanto se houver uma reunião de programação pedagógica no horário lectivo não dá,

nem nas reuniões de avaliação, não vamos transmitir informações dos meninos nessas datas exactamente porque é com horário lectivo que estamos.

4.4. Tem a convicção de que a remuneração que o educador recebe é adequada às suas qualificações académico-profissionais? Porquê?

Eu acho que de uma forma geral se ganha mal em Portugal, por isso tenho em consideração que as educadoras ganham pouco dinheiro. Agora é uma grande responsabilidade. Acho que é uma das responsabilidades maiores do que nos outros níveis de ensino, inerentes à própria situação, à idade das crianças e à guarda das crianças que temos para trabalhar. Acho que é um grande risco, acho que é mal remunerado, contrariamente àquilo que se diz nos meios de informação relativamente ao resto da Europa. Porque no resto da Europa diz-se que os professores dão mais horas. Não dão nada! São feitas pelos horários anuais que a escola está aberta e nisso conta o horário lectivo e não lectivo que estão com as crianças. Em Portugal diz-se que se trabalha menos horas e que se ganha mais, acho que somos mal remuneradas por estas razões. Por outro lado, se eu olhar aos salários de toda a função pública do país, tenho que ver que não estamos tão mal pagos quanto isso, não posso dizer que é amarelo, tem um bocado branco e um bocado preto.

E à sua actividade, atendendo a titulo exemplificativo que esta envolve por vezes gastos acrescidos com deslocações? Justifique.

Eu tenho 20 anos de serviço, mas como este ano tive um problema no concurso podia ter ficado a 200 kms de distância e nessa altura a minha remuneração não seria suficiente para cobrir todas as despesas. Mas como correu tudo bem e estou perto de casa não passei por esse aperto financeiro. Mas, se tiver em consideração anos anteriores, já estive muito longe, quase não ganhava para trabalhar. Estive sem carro muitos anos da minha profissão, porque não tinha dinheiro que chegasse para pagar o quarto no lugar onde estava a trabalhar, a comida, a deslocação. Ganhava muito mal! Acho que no início da carreira se ganha miseravelmente mal, e durante 10 anos o facto de ser sempre colocada longe da minha casa, implicou o arranjo sempre de uma

outra residência porque andei sempre a saltitar de terra em terra, e de casa em casa. E eu nem fui contratada. Nem faço ideia como será a situação de uma contratada. Durante esse tempo andei sempre longe da residência, sempre muito longe, porque no princípio da carreira eu não fiquei logo afecta ao Quadro da minha Zona de residência, só passados dois anos é que consegui mudar para o meu Quadro de Zona, mas eu era colocada sempre tão longe que não tinha outra alternativa senão alugar casa ou quarto.

4.5. Considera as características físicas dos jardins-de-infância e os recursos disponíveis nestes adequados à actividade do educador? Justifique.

Os recursos estão sempre abaixo. Nunca há recursos a não ser em jardins-de-infância modelares. Eu já estive num ou dois, mas são dois casos em todos os outros, que estão sempre muito abaixo daquilo que seria minimamente expectável em termos de necessidades básicas das crianças. Porque não há tinta para o ano inteiro, não há dinheiro para se fazer uma saída que se pretende, nem que seja uma por ano. E neste jardim, este ano não há nada. E tanto vejo isto numa zona de uma grande cidade, como vi isto nos sítios mais recônditos, onde nem papel havia. Conheço de tudo um pouco. Tive todas as experiências, mas acho que a maioria dos jardins tem muito poucos recursos.

No seu entender existem diferenças consoante a sua localização em meio urbano ou em meio rural? Justifique.

Nas cidades, normalmente pelo número de crianças que acolhem ou pelos pais, por ser um meio citadino, há mais material de desgaste, mais coisas visíveis. Já vi jardins-de-infância com condições excelentes no meio das serras, no meio de nenhures e também já vi sítios em cidades e vilas muito degradados. Não é uma questão de ser aldeia ou cidade que define a qualidade das condições dos jardins. Não posso dizer que normalmente fora das cidades as condições dos jardins-de-infância são melhores ou piores Há sítios muito bons e muito maus nas cidades e há sítios muito bons e muito maus fora destas. As condições destes variam muito de sítio para sítio. Já vi nas aldeias jardins excelentes porque normalmente tem a ver também com a

Junta de Freguesia e com a Câmara Municipal da zona e consoante as políticas educativas destes sítios também assim variam muito os jardins-de--infância; tudo, as suas condições, os passeios, o serem ajardinados ou não ou terem jardineiro, porque já tive num lugar que tinha. Não tem nada a ver com ser um jardim da cidade ou ser rural, mas com o investimento da localidade ou do Presidente da Câmara, com o facto deste achar que o pré-escolar é muito importante ou que não é indispensável, e por este motivo as condições dos jardins têm as mais bruscas variações. Eu conheço vários. Conheço lugares a funcionarem muito bem em sítio nenhum e conheço sítios pertinho de uma grande cidade que são uma perfeita desgraça, com ratos, como acontece aqui.

Considera mais aprazível trabalhar em meio rural onde geralmente o grupo de crianças é mais reduzido ou num meio mais urbano com um grupo máximo de crianças?

Isso também não é verdade. Pode não ser sempre assim, porque eu já estive num meio rural em que as crianças eram recolhidas e tinha sempre as 25 crianças. Há sítios em que fizeram muito bem a gestão das situações. E se é verdade que há sítios que têm meia dúzia de crianças, eu hoje já não sei como isso é, mas na altura e na localidade onde estive, a tentativa era porque aquilo era uma desgraça; tentar recolher as várias crianças e em vez de ter 5 ou 6 jardins-de-infância abertos, era considerarem aquele estabelecimento com mais até do que uma educadora se fosse preciso porque era um grupo grande. Houve sítios que fizeram isso muito bem. E eu já estive em sítios perfeitamente recônditos com 25 crianças que eram recolhidas pela carrinha, e nessa situação eu nunca via os pais, mas chegavam-me as 25 crianças. Em termos de número, ter 25 crianças numa sala é sempre muito, qualquer que se pense que seja a sua faixa etária. Depois, depende da sua composição. Se forem muitas crianças de três anos é sempre muito mais trabalhoso do que se forem crianças com cinco anos, mas as crianças de 5 anos também têm uma exigência diferente portanto isto vai sempre variando.

Pessoalmente, gosto mais de trabalhar em jardins com menos crianças, porque eu adapto-me muito bem à quantidade de poucas crianças e como gosto sempre de trabalhar, fartamo-nos sempre de fazer coisas diferentes. A não ser que a pessoa fique desanimada porque só tem aquelas crianças e

decida não fazer nada. Acho que é muito proveitoso em termos do número de crianças, porque se pode dar um acompanhamento brutal a cada criança, o que eu acho que tem mais implicações e também não gosto de ter sempre grupos homogéneos, só de 5 anos ou só de 3 anos. Acho que isso hoje já não existe muito, mas já tive. Acho que os grupos devem ser heterogéneos e acho que não devem ser muito pequenos, porque se faltam dois, ficamos só com 3 ou 4 crianças, parece quase um ambiente familiar. Mas até acho que não é mau, porque se podem ter perfeitamente actividades quase individuais com as crianças. Acho que é muito proveitoso, que é aquilo que eu me queixo nos grandes grupos, que não posso dar uma atenção individualizada, porque aquela criança precisa de um trabalho mais composto ou então porque é muito tímida e não conseguimos ao longo do ano fazer isto com todos e depois é preciso adaptar essa capacidade quando é um grupo pequeno, é a capacidade que um educador tem. Eu tanto gosto de trabalhar com grupos pequeninos, como com grandes, porque se tivesse sempre o mesmo até me fartava, Já tive situações em que estive a trabalhar com crianças só de 4 anos, com 5 anos e já tive muitos anos com 25 crianças na sala. A política que nós fazemos a uma situação e a outra é que não é igual. Se estamos com grupos muito pequenos muito tempo, faz-nos falta o bulício dos miúdos e quando estamos sempre com muitas crianças achamos que nos falta tempo para estar com cada criança. Acho que devíamos experimentar de tudo, há coisas boas e menos boas numa e noutra situação.

4.6. Deseja especificar algum factor que não tenha sido referido e que no seu entender seja motivador de satisfação ou insatisfação profissional?

Acho que falamos de todos, dos que me dão prazer e dos que me dão insatisfação.

5.1. Perante o actual contexto educativo que sentimentos experiencia o educador ao desempenhar a sua actividade? Entende que se destacam mais os sentimentos de bem-estar ou os de mal-estar? Justifique.

Neste momento, sem dúvida que se destacam mais os sentimentos de mal-estar, exactamente pela legislação das mudanças. Sentimentos de insatisfação, porque a gente não sabe o que está para vir e espera sempre o pior, porque as condições vão piorar. É a idade da reforma que vai avançar, o número de horas que vai aumentar, sem haver uma remuneração por detrás que justifique isso tudo. É incongruente pensar que se pode tirar alguma coisa a alguém e que ela acha que já é seu de direito sem que essa pessoa não sinta nenhuma animosidade. Eu não considero que a profissão dos educadores ou dos professores estivesse tão bem, fosse uma coisa tão maravilhosa que se aceite de bom grado que se lhe retire isto ou aquilo. Acho que o sentimento geral é mesmo de desagrado e assente em motivos totalmente válidos.

5.2. Considera que a adesão a formas de mobilidade, como os destacamentos e as requisições correspondem a tentativas de ultrapassar sentimentos de insatisfação profissional docente?

Eu acho que as pessoas recorrem a destacamentos e a requisições mais por necessidade porque é longe o lugar onde estão afectas. E também pelo motivo, de que uma pessoa que se vai aproximar de casa, trabalhar perto de casa em princípio pensa que vai ser mais feliz. Acho perfeitamente plausível que a pessoa recorra a essas formas de mobilidade para se sentir mais satisfeita, só havendo uma situação de descontentamento é que a pessoa recorre a essas hipóteses de destacamento, porque pensa que vai estar melhor. Até pode acontecer o contrário, e eu própria digo isso, mas em princípio é sempre com a ideia de que vai ser melhor para a pessoa, e se uma pessoa tem um familiar doente e precisa de lhe dar apoio, pede para vir para mais perto. Pode vir para mais perto e ficar num sítio onde seja execrável trabalhar e aí foi muito mau em termos de amor-próprio, de gosto, de satisfação. Mas era na tentativa de que fosse melhor, quanto mais não fosse para resolver o outro problema. E depois, se a resolução desse problema é para estar mais perto de casa, é para dar apoio familiar a um doente, e se tem obrigatoriamente correspondência numa satisfação profissional, isso varia com cada caso.

Já alguma vez recorreu a uma dessas formas de mobilidade?

Já e muitas, muitas vezes. Recorri sempre para resolver "aquele problema". Não foi sempre melhor para a minha satisfação profissional ou seja houve anos em que eu estive muito longe, estava colocada muito longe e vim para mais perto e correram bem e houve anos em que pelo facto de eu vir para mais perto eu pensava que iria sentir-me melhor e não foi nada. Eu cheguei ao sítio e os meus pares, ou a escola não funcionaram, portanto não foi nada melhor. E estes destacamentos a que me estou a referir é ao destacamento por condições específicas, por aproximação à residência. Já houve um ano que concorri para tomar conta da minha mãe que estava muito doente em casa e também já concorri aos apoios educativos, mas não entrei.

6.1. Para os docentes que vivenciam sentimentos quase generalizados de insatisfação profissional docente, quais são no seu entender as medidas ou políticas educativas/administrativas que ajudariam a esbater ou mesmo a suprimir essa forma de estar? Justifique.

Acho que como as coisas estavam, aquelas mudanças por muito criticáveis ou por muito que se pudesse criticar a maneira de mudar de escalão, o facto de todos poderem chegar ao topo era uma mais valia, era um incentivo, deixando de lado todos as coisas de quem não tem mérito, de quem não devia, mas pronto. O facto de todos poderem mudar era uma mais valia, era um motivo para todos nos sentirmos bem.

A remuneração é outro meio, assim como o tempo de serviço na função.

Acho que são os três muito importantes: a remuneração, a carreira, o tempo de serviço, porque pode ser mais encurtado porque a nossa profissão é uma profissão de desgaste. São os três grandes motores que são fundamentais para que a pessoa depois possa mais do que as condições físicas do lugar onde estamos ou do que vemos. Acho que essa parte social é muito, muito importante e acho que é essa que fundamenta a parte como uma pessoa se sente como ser social e que a motiva a tentar desenvolver um bom trabalho. Ou então o não querer saber, o faltar, o «estar-se nas tintas».

ANEXO IV – Categorização das entrevistas

Quadro I – Categorização da E1

Categoria: Percepção da forma de estar docente na profissão		
Subcategoria: Sentimentos de bem-estar		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) profissionalmente sinto-me muitíssimo bem." (E1d3)	Expressão de satisfação e de contentamento	
"(…) considerando-me muito, mas muito satisfeita profissionalmente." (E1d23)		
"(…) não nos desgasta emocional--mente." (E1d16)	Não desgasta emocional--mente	
Categoria: Factores de natureza intrínseca à profissão docente		
Subcategoria: O trabalho em si		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Em termos pedagógicos sinto-me bem, gosto muito do que faço." (E1d1)	As funções pedagógicas são muito importantes como motivação para o trabalho	
"(…) o trabalho pedagógico é realmente muitíssimo importante. Eu alimento-me muito disso." (E1d7)		
"O jardim-de-infância nunca foi para mim cansativo, sobretudo nos meus últimos anos de trabalho, e mais desde que entrei para a função pública." (E1d8)	Trabalho não cansativo	
"Ir trabalhar é uma coisa que eu faço ou fazia, quando estava no directo, sempre com muita vontade, não era desgastante." (E1d12)	Há sempre muita vontade de trabalhar	
"(…) os primeiros tempos são sempre para nós os mais difíceis. Mas depois, se a pessoa gostar mesmo, aqueles momentos acabam por ser para nós mais um alimento do que um desgaste." (E1d14)	Quando se gosta do trabalho que se faz, conseguem-se ultrapassar as dificuldades	
"Nós sabemos quando vimos para esta profissão, que infelizmente, vem inerente esse pacote que traz isso tudo." (E1d98)		Trabalhar como educado--ra envolve situações me--nos agradáveis
Subcategoria: Função do educador		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) não lhes indicar os caminhos	Ajudar as crianças a	

todos, fazê-los descobrir o próprio caminho, fazê-los ser mentores da sua própria educação, no sentido do crescimento, do seu próprio desenvolvimento. Serem eles a projectar sempre com o educador por trás, é claro, mas pronto, projectar o seu próprio trabalho e o seu próprio caminho." (E1d19)	projectar o seu trabalho e o seu próprio caminho, mantendo uma posição de apoio	
"(…) não trabalhar com, não fazer crescer, portanto esperar que cresça e se calhar não é isso que se pretende, a nossa função não pode ser anulada, nós temos que fomentar o crescimento dos meninos, mas temos que estar sempre na retaguarda." (E1d54)	Contribuir para o crescimento pessoal da criança mantendo uma posição de retaguarda	
"(…) a minha postura é a de estar com os meninos, «puxar» muito por eles sempre, em termos não só cognitivos, mas emocionais, a nível da formação pessoal e social." (E1d24) "Sempre «puxei» muito pelos meninos (…)" (E1d25)	Estar e trabalhar muito com as crianças a sua formação pessoal e social	
Subcategoria: Método de trabalho		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) gosto muito de os fazer crescer, sendo eu mentora desse crescimento, mas em que eles participem sempre." (E1d26)	Promover o desenvolvimen--to das crianças como seres participativos	
"(…) o meu tipo de trabalho é um bocadinho diferenciado de algumas colegas, que se identifica com uma linha específica do trabalho mais dentro da linha da escola moderna, do movimento da escola moderna (…)" (E1d27)	Desenvolver um trabalho dentro do movimento da escola moderna	
"(…) nós acabamos sempre por fazer as nossas próprias adaptações (…)" (E1d28)	Adaptação das práticas educativas	
"(…) é criar instrumentos de trabalho com os meninos para chegar a todas as áreas curriculares que são supostas atingir… essa é a minha grande satisfação." (E1d31)	O desenvolvimento, em conjunto com as crianças, de instrumentos de trabalho que contemplem as áreas definidas nas orientações curriculares é motivador de muita satisfação	
"É pô-los a criar os instrumentos de trabalho." (E1d32)	O trabalho cooperativo com as crianças	
"(…) acabar com aquela «chapa 42» que são as fichas, as "horrorosas" fichas que toda a gente faz, toda a gente, pelo menos a grande maioria (…)" (E1d55)		Desenvolvimento de um trabalho baseado em fichas
"(…) cada um deve desenhar o seu chapéu com o tamanho que quer,	Promoção da liberdade de expressão para tornar mais	

com a chuva virada para onde lhe apetece. E realmente depois todas as aquisições são feitas na mesma e são feitas de forma mais gratificante, porque se vê a diversidade e se vê a riqueza do trabalho individual." (E1d57)	gratificante as aquisições da criança e também para tornar visível a riqueza e diversidade do trabalho individual	
"(…) o que mais me motiva é conversar muito com eles. É tentar que eles tenham um discurso cada vez mais crítico e argumentativo em relação àquilo que os rodeia, bem dentro da linha de formação pessoal e social, que é uma área transversal." (E1d33)	Revela-se muito motivador desenvolver nas crianças um discurso crítico e argumentativo em relação ao que as rodeia	
Subcategoria: Perfil do educador		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"O educador é uma pessoa que está constantemente a ser desafiada… constantemente a ser posta perante certos desafios, que ele próprio tem que se questionar imensas vezes e tem que estar muito seguro das suas opções ou senão está, procurar estar, tentar encontrar caminhos que lhe dêem essa segurança e encontrar o seu caminho de educador (…)" (E1d49)	Pessoa capaz de responder com segurança a constan--tes desafios	
"(…) Este instrumento de trabalho pode fazer sentido com este grupo e não fazer sentido nenhum com outro grupo." (E1d59)	Pessoa capaz de criar e renovar instrumentos de trabalho	
"(…) isso é de muita responsabilidade (…)" (E1d20)	Pessoa responsável	
"(…) se nós formos bastante abertos com a comunidade educativa que nos rodeia, se formos independentes, mas ao mesmo tempo procurarmos colaboração (…)" (E1d35)	Postura aberta e coopera--tiva para com a comunidade educativa	
"Trabalhei quase sempre com grupos muito dinâmicos, que tinham como filosofia de vida, a de, «não guardes para amanhã o que podes fazer hoje»." (E1d91)	Pessoa dinâmica com capacidade para resolver de imediato situações proble--máticas	
"(…) há sempre alternativas para dar a volta (…)" (E1d141)		
"(…) é realmente preciso que a educadora ou o docente em geral esteja muito bem equipado emocionalmente, ele mesmo, para aguentar no fundo aquele embate de encontrar locais que não têm de todo condições (…)" (E1d143)	Emocionalmente estável	
"É preciso uma pessoa ter, um docente ter realmente uma grande capacidade de regeneração emocional, para aguentar isso tudo	Grande capacidade de regeneração emocional	

(…)" (E1d102) "(…) se nós depois fizermos «por», também conseguimos muita coisa, porque o facto de encontrarmos pouco não quer dizer que deixemos pouco. O facto de encontrarmos velho não quer dizer que não deixemos novo." (E1d126) "O facto de nós encontrarmos pouco, quando chegamos, não quer dizer que tenhamos de deixar pouco (…)" (E1d128)	Pessoa esforçada em conseguir sempre o melhor	
Subcategoria: Reconhecimento e valorização profissional		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Há comunidades que reconhecem mais, outras que reconhecem menos. Depende muito do meio em que estamos e também depende muito daquilo que fazemos para que nos reconheçam." (E1d34)	Depende do meio onde estamos, e simultaneamen-te, da forma como nós nos valorizamos pessoalmente e daquilo que fazemos para que nos reconheçam	
"(…) depende muito da postura e da forma como nós nos damos aos outros e nos valorizamos. Ao pensarmos no nosso próprio trabalho, ao ponto das pessoas perceberem que nós estamos ali porque gostamos e queremos fazer algo por. Eu acho que depois quando as pessoas percebem isso passam a reconhecer-nos e a valorizar-nos mais enquanto profissionais." (E1d40)	Somos valorizadas profissionalmente quando a comunidade educativa se apercebe de que gostamos daquilo que fazemos	
"(…) a comunidade educativa correspondeu sempre às minhas expectativas e eu também tento corresponder às expectativas da restante comunidade educativa." (E1d38)	Correspondência de expec-tativas entre todos os participantes na educação das crianças	
"(…) eu nunca tive razão de queixa (…)" (E1d36) "(…) desde a autarquia que também faz parte da comunidade educativa, aos pais e a todas as pessoas que no fundo se envolvem no nosso trabalho, eu nunca tive razão de queixa (…)" (E1d39)	Sempre me senti valorizada por todas as pessoas que se envolvem no nosso trabalho	
"(…) como em todas as profissões uns temos mais capacidades e outros menos capacidades. O que não quer dizer que não sejamos bons profissionais. Mas se calhar nós estamos mais dirigidos para uma área ou mais dirigidos para outra." (E1d67)	Todos os profissionais têm competências diferentes	
"(…) não se acabar com a escola, porque é um pólo dinamizador (…)" (E1d145)	Ideia de escola como pólo dinamizador	

Subcategoria: Responsabilidade		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) estar a desempenhar funções como vice-presidente no Conselho Executivo." (E1d2)	Desempenho de funções no Conselho Executivo	
"(…) é uma grande responsabilidade ter um grupo de trabalho connosco e nem sempre as pessoas estão preparadas para isso." (E1d44) "(…) é uma responsabilidade tremenda estar com os meninos e as pessoas por vezes não têm consciência disso." (E1d52)		Falta de consciencializa- -ção quanto à responsabi- -lidade de estar com cri- -anças

Subcategoria: Progressão na carreira		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Todos nós deveríamos poder chegar ao topo." (E1d66) "(…) todos deveríamos poder chegar «a»!" (E1d72)	Todos deviam poder chegar ao topo	
"(…) ninguém deve ser impedido «de»." (E1d68)	Ninguém devia ser impedido	
"(…) há pessoas que realmente não estão ainda, apesar de terem anos de serviço, preparadas «para», profissionalmente. Não estão aptas a estar em topo de carreira… há inúmeros educadores… que em termos de capacidades profissionais se calhar já mereciam estar no topo de carreira, digamos pela sua qualidade de trabalho que têm e onde investem muito, e todos nós sabemos que há profissionais de educação que apesar de terem muitos anos de serviço não são excelentes profissionais." (E1d69)		Progressão pelos anos de serviço
"(…) o caminho se calhar, no fundo, devia ser feito mesmo pela competência e não pela soma de anos de serviço." (E1d70)	Progredir pela competência	
"(…) avaliação por mérito (…)" (E1d71)	Avaliação pelo mérito	
"(…) o caminho que fazemos para chegar «a», é que será mais fácil para uns e menos fácil para outros, consoante as suas competências profissionais." (E1d73)		Gerador de percursos profissionais diferentes

Subcategoria: Realização pessoal e profissional		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) foi sempre muito gratificante." (E1d11) "(…) muito gratificante (…) (E1d21)	Actividade gratificante	
"(…) em termos laborais,	Actividade laboral,	

pedagógicos e direccionais com os meninos, realmente deu-me sempre muitíssimo prazer (…)" (E1d17)	pedagógica e direccional muito aprazível	
"(…) acompanhar um grupo em crescimento é uma coisa realmente fabulosa, desde que se goste muito do que se faz, é mesmo muito extraordinário (…)" (E1d22)	Acompanhar o crescimento das crianças torna-se muito motivador	
"(…) é um desafio muito grande estar a acompanhar crianças que estão a crescer e ao mesmo tempo ajudá-los a crescer sozinhos (…)" (E1d18)	Acompanhar o crescimento das crianças e ajudá-las a crescer sozinhas revela-se muito desafiante	

Subcategoria: Formação inicial

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) cada vez mais nós nos debatemos com algumas dificuldades nos primeiros contactos com as formações iniciais (…)" (E1d41)		Dificuldade em trabalhar com colegas que acabaram recentemente as suas formações iniciais
"(…) há escolas que fomentam muito as orientações curriculares e a área de projecto e põem os educadores a fomentar os próprios meninos a serem mentores da sua educação (…)" (E1d42)	Existência de escolas que fomentam as aprendizagens com base nas orientações curriculares e no trabalho de projecto	
"(…) há escolas que têm uma vertente mais libertária (…)" (E1d53)		Existência de escolas com metodologias de trabalho livre
"(…) há escolas que… fazem-nos chegar pessoas completamente quase em estaca zero (…)" (E1d43)		Pouca preparação para exercer a profissão de educadora
"(…) por vezes chegam-nos e temos contacto com colegas…que vêm completamente em estaca zero, e isso é muito perigoso." (E1d51)		Dificuldade em desempe--nhar convenientemente a função educativa
"(…) há uma enormidade de escolas a nível do país inteiro que se calhar, nem todas estão capacitadas para o fazer com qualidade." (E1d46)		Existência de escolas que não estão capacitadas para formar educadores com qualidade
"(…) as escolas têm uma grande responsabilidade (…)" (E1d45) "Não há uma fórmula para ser educador, mas as escolas… têm uma tremenda responsabilidade nisso e se algumas cumprem, outras não cumprem de todo (…)" (E1d50)	As práticas que os educadores apresentam são da responsabilidade das escolas de formação	
"(…) nós entramos e estão «n» fichas com chapéuzinhos de chuva, todos pintadinhos da mesma cor, com a chuvinha toda a cair na mesma direcção… Isto é castrador. Eu acho que o que precisava de ser dado era um passo em frente e pôr as escolas a fazer estes educadores perceberem que não é por aqui, que há outros caminhos mais		As escolas de formação base deveriam elucidar as alunas que a prática corrente de fichas é um factor bastante limitativo da criatividade e imagina--ção da criança

gratificantes tanto para criança como para o próprio educador (…)" (E1d56)		

Subcategoria: Desenvolvimento pessoal e profissional

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) nós próprios vamos crescendo profissionalmente (…)" (E1d9)	Há um crescimento pessoal e profissional durante o exercício da nossa actividade	
"(…) nos primeiros tempos nós próprios estamos em crescimento, em reajuste do relacionamento com os meninos e na nossa forma de estar na profissão (…)" (E1d13)	No início da carreira temos que reajustar a nossa forma de estar na profissão, e o relacionamento com as crianças	
"(…) cada vez mais nós temos que aprofundar aquilo que sabemos sobre as nossas crianças, tanto em termos pedagógicos como psicológicos… há aqui uns tantos desafios nesse sentido." (E1d60)	Constitui um desafio termos que aprofundar os nossos conhecimentos	
"(…) pelo facto de trabalhar sozinha, por vezes, faz-nos por um lado fazer estagnar, mas se quisermos crescer, faz-nos mesmo crescer, porque temos que ser criativos, temos que inventar(…)" (E1d29)	Para crescermos temos que ser criativos e inovadores	
"(…) temos que criar instrumentos de trabalho que nos façam andar para a frente e não ficar naquele marasmo." (E1d30)	Temos que progredir no desenvolvimento das nossas capacidades	
"(…) a minha maior satisfação é o meu crescimento profissional (…)" (E1d123)	O crescimento profissional é factor de satisfação	

Subcategoria: Formação contínua

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"A formação contínua que existe é pertinente, é muito pertinente." (E1d61)	Adequada e relevante	
"(…) tem que ser ajustada às nossas necessidades." (E1d62)	Ser ajustada às necessida--des	
"(…) no geral já existe uma panóplia grande de formação contínua que faz com que os educadores possam procurar exactamente aquilo que pretendem." (E1d63)	Variada e adaptada às nossas necessidades	
"(…) o que tem que ser feito é haver maior divulgação. Não nos restringirmos aos nossos centros de formação da área… há outros caminhos… o desafio para quem está em formação contínua é pesquisar por si próprio o que é que há para fazer (…)" (E1d64)	Todas as pessoas devem ser seres activos na procura de formação contínua, não se restringindo só aos centros de formação da área de trabalho	

"(…) o que falha às vezes é a falta de divulgação, porque há certas entidades que promovem formação extraordinária e grande parte das pessoas não sabe sequer que existe." (E1d65)		Falta de divulgação de excelente formação pelas entidades promotoras
Categoria: Factores de natureza extrínseca à profissão docente		
Subcategoria: Relações com os pares		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"O contacto entre educadoras sempre foi muito bom." (E1d90)	Bom relacionamento entre colegas	
Subcategoria: Relações com as crianças		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) o contacto com os meninos para mim nunca foi desgastante (…)" (E1d10)	O contacto com crianças não é desgastante	
"Em termos emocionais da própria criança, eu partilho da opinião que seria vantajoso que o educador fosse o mesmo durante os seus três anos de passagem pelo jardim-de--infância." (E1d83)	A estabilidade docente permite uma segurança emocional à criança	
"(…) o meu contacto com os meus meninos. É isso que alimenta a continuidade da profissão." (E1d124)	O contacto com as crianças promove a continuidade da profissão	
Subcategoria: Relações pessoais e familiares do educador		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) é complicado e é a parte mais difícil, porque nem todos temos condições de ter um apoio de retaguarda que nos facilite essa deslocação contínua ou, pelo menos, saltitante." (E1d99)		Nem todos temos um apoio familiar de retaguarda
"(…) traz por arrasto uma grande instabilidade emocional ao docente e aos familiares também; a quem tem filhos pequenos e não só. Há pessoas que têm dependências de pais e idosos, «n» situações e isso realmente é muito penoso." (E1d101)		A mobilidade gera uma instabilidade emocional pessoal e familiar
Subcategoria: Relações com os superiores hierárquicos		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter satisfatório**
"(…) quando os educadores ou os profissionais de educação são os mesmos durante um tempo, o caminho vai-se fazendo num crescendo." (E1d85)	A estabilidade promove um crescendo nas relações com o Executivo	
"Depende muito da filosofia de cada agrupamento porque, se houver uma filosofia de abertura, de troca de	As relações com os docentes dependem da filosofia de abertura de cada	

experiências, de crescimento do próprio educador, de fomentar tudo, dos próprios agrupamentos fomentarem o crescimento dos seus profissionais (…)" (E1d130)	agrupamento	
"(…) postura mais adequada à situação, mais democrática (…)" (E1d131)	Posturas mais democráticas	
"(…) outras que são mais autocráticas e estabelecem normas sem tentarem no fundo perceber se são praticáveis ou se valem a pena ser praticáveis." (E1d132)		Posturas autocráticas que não permitem o diálogo
Subcategoria: Relações com a comunidade educativa		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) se os pais perceberem, e toda a comunidade educativa mais próxima perceberem, quais são os nossos objectivos de crescimento e porque é que eles são importantes, os pais colaboram e colaboram das mais variadas maneiras." (E1d127)	Relação de colaboração se sentirem empenho por parte do profissional	
"(…) se for feita em partilha com a tal comunidade educativa, conseguimos alguma coisa. Podemos não conseguir muito, mas vamos conseguindo, conseguindo." (E1d129)	Obtenção de algo se houver uma relação de partilha	
Subcategoria: Salário		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) nós somos um dos poucos países que contempla esta uniformidade de carreira, independentemente de ser educador ou professor, porque noutros países como sabe não é assim." (E1d108)	Uniformidade na carreira docente	
"(…) neste momento, as docentes se podem considerar «normalmente» pagas (…)" (E1d109)	Pagamento normal	
"(…) a remuneração está basicamente adequada às funções, porque estamos equiparados a todos os outros docentes." (E1d110)	Remuneração adequada às funções	
Subcategoria: Estatuto social		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) sejam cansativos como em qualquer outra profissão (…)" (E1d15)		A profissão é tão cansativa quanto as outras profissões
Subcategoria: Políticas administrativas/educativas		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Em termos mais administrativos ou	Presença de grandes desa-	

processuais e logísticos, nós estamos neste momento perante grandes desafios (…)" (E1d4)	-fios a nível administrativo, processual e logístico	
"(…) reajuste de muita coisa que implica uma mudança. Se calhar até grande, na vida dos próprios educadores, e na vida profissional dos educadores." (E1d5)	Tempo de reajuste e de mudança na vida do profissional	
"(…) no fundo é um processo crescente, pois também não podemos estagnar em termos funcionais, temos que evoluir." (E1d6)	Necessidade de evoluir	
"(…) em termos legais as coisas serão mais difíceis (…)" (E1d106)		Saída de legislação que inviabiliza a articulação entre ciclos
"(…) em termos funcionais há sempre maneira de romper a barreira, porque mesmo quando se está num agrupamento como este, que vai desde o pré-escolar ao 2º e 3º Ciclos há sempre formas de se fazerem cruzamentos de informação e de crescimento de parte a parte." (E1d107)	Funcionalmente há sempre formas de fazer cruzamen--tos de informação entre ciclos de ensino	
"(…) novos modelos de funcionamento, aquele prolongamento que é feito não traz nada de novo às crianças. Antes pelo contrário, às vezes é um destruir do que se faz durante o resto das cinco horas." (E1d133)		Saída de novos modelos de funcionamento de estabelecimento que prejudicam o trabalho do educador
"Não pode ser simplesmente que a lei saiu e implementar logo, sem perceber se temos condições para e se ao implementarmos se tem as condições e não vamos prejudicar em vez de melhorar." (E1d134)		Antes de se implementa--rem novas leis é necessário ver se estão reunidas as condições para se porem em prática

Subcategoria: Sistema de concursos e colocações

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	Carácter insatisfatório
"(…) todos os anos, a pessoa não saber exactamente com o que é que conta (…)" (E1d100)		Nunca sabermos o local de trabalho
"(…) há pessoas que estão a gerir duas casas ao mesmo tempo (…)" (E1d111)		Uma colocação longe acarreta ter duas casas
"(…) tantos kms às vezes da nossa habitação normalizada (…)" (E1d112)		Colocação distante de casa

Subcategoria: Mobilidade docente

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	Carácter insatisfatório
"Essa mobilidade, em início de carreira, não penso que seja assim tão mau (…)" (E1d74)	A mobilidade em início de carreira não é penalizadora	
"(…) no início de carreira, essa mobilidade traz algumas benesses,	É benéfica quando as pessoas não estão presas a	

porque uma parte das pessoas ainda são solteiras e têm outra capacidade de mobilidade e não estão ainda presas a certas situações familiares (…)" (E1d103)	situações familiares	
"(…) não será tão penalizador quanto isso, para um educador em início de carreira, poder circular em certas zonas do país. Porque isso lhe dá um conhecimento mais profundo da sua própria profissão e vai-lhe fazer sentir que existem muitas outras formas de estar que não aquela que conhece, tanto da parte dos pais, como da comunidade educativa, como dos meninos e isso é muito enriquecedor." (E1d76)	É enriquecedora em início de carreira por permitir conhecer outras realidades	
"(…) a partir de uma certa altura todos nós precisamos de estabilidade. Se não a tivermos também não podemos estar bem com as nossas crianças." (E1d77)		A mobilidade não deve ser permanente por acarretar instabilidade pessoal e por interferir no trabalho com as crianças
"A partir de uma certa altura as pessoas precisavam mesmo era de estabilizar, porque a instabilidade contínua não traz benefícios de espécie alguma." (E1d105)		A instabilidade contínua não é benéfica
"(…) penso que a mobilidade se quer q.b.. Até uma certa altura faz parte do crescimento profissional da pessoa ter de fazer (…)" (E1d78)	A mobilidade promove um crescimento pessoal e pro--fissional	
"(…) abona para o crescimento profissional da pessoa." (E1d104)		
"Só abona para o crescimento pessoal do profissional." (E1d97)		
"(…) é tão vantajoso ter um educador novo todos os anos, mas que trabalha muito bem connosco, como pode ser desvantajoso ter o mesmo educador «n» anos e não sair do mesmo sítio (…)" (E1d80)	É vantajosa se o educador trabalhar bem	
"(…) é muito complicado andarmos constantemente a meter docentes novos na escola. Até em termos de funcionamento." (E1d84)		Complica o funcionamen--to da escola
"(…) quando não são, nós começamos todos antes da estaca zero. Toda a gente precisa de um tempo, portanto, nós para nos adaptarmos aos outros, como os outros para se adaptarem a nós. Vamos ter um desperdício tremendo de tempo. Aquele pedaço do ano lectivo nós estamos a adaptar as pessoas aos procedimentos logísticos das coisas, às normas que existem (…)" (E1d86)		Implica um tempo de adaptação às pessoas, aos procedimentos logísti--cos e às normas de funcionamento
"(…) eu própria ter andado pelo país inteiro (…)" (E1d88)		Implica ter de percorrer o país e estar em constante

"(…) das minhas deslocações todas (…)" (E1d118)		deslocação
"(…) dá um leque tão grande de informação e de crescimento que se bem que me tenha sido penoso à data, eu hoje vejo isso como uma mais valia." (E1d89)	É uma mais valia em termos de crescimento pessoal	
"(…) o facto de nós estarmos constantemente a ter que reajustar coisas com educadores e professores novos que chegam é um desgaste desnecessário." (E1d92)		A mobilidade suscita um desgaste desnecessário no funcionamento do agrupamento
"(…) não vejo que provoque propriamente instabilidade em termos educativos, propriamente anti-pedagógicos. É mais instabilidade da pessoa se adaptar a novas situações. Mas também, no geral as pessoas vêm com boa vontade, não temos tido razão de queixa nesse aspecto de quem chega de novo." (E1d93)		Provoca instabilidade pessoal por requerer adaptações constantes
"(…) a parte mais penalizadora para um educador, porque há laços que às vezes nós não gostaríamos de romper, gostaríamos de levar mais longe." (E1d94)		Causa o rompimento de laços afectivos com as crianças e com a comunidade educativa
"(…) se pudéssemos ficar no ano lectivo seguinte muito mais coisas podíamos ter feito… não é benéfico, todo esse saltitar. Realmente penso que há trabalhos que só fazem sentido se forem continuados (…)" (E1d95)		Não é benéfica por não permitir a continuação de projectos pedagógicos
"(…) cada um tem a sua forma de estar e portanto as coisas às vezes podiam ser mais simples, se fosse a mesma pessoa a dar continuidade. E realmente a instabilidade não abona a favor de ninguém." (E1d96)		Dificulta a continuidade do trabalho por cada profis--sional ter a sua forma de estar

Subcategoria: Formas de mobilidade

Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) pesa muito a parte pessoal… o que movimenta um destacamento é, essencialmente, a parte pessoal, emocional e familiar." (E1d135)		Aderência por motivos emocionais, familiares e pessoais
"(…) o que muitas vezes nos faz avançar para um destacamento é essencialmente, ou é mesmo só, a parte familiar, porque se calhar até arriscaríamos fazer aquele tipo de trabalho naquele sítio se não tivéssemos as dependências de nós próprios que temos." (E1d137)	Forma de estar mais próxima da família	
"(…) também o possa acontecer por uma questão profissional, de continuidade de um certo trabalho… nós temos algumas pessoas que	Aderência e permanência por questões profissionais	

estão em destacamento cá, a desenvolver continuidade de funções e para as quais faz todo o sentido dar continuidade a esse trabalho. É um facto, é o cariz profissional a ser evidenciado." (E1d136)		
Subcategoria: Estabilidade docente		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) o educador que inicia e fica logo sedeado no mesmo lugar fica com os horizontes um bocadinho restritos." (E1d75)		A estabilidade em início de carreira restringe os horizontes da pessoa
"(…) convém que a pessoa comece a procurar cada vez mais a sua estabilidade e que lhe seja concedida de forma então a fazer um outro tipo de crescimento que já não esse." (E1d79)	Deverá promover-se a estabilidade da pessoa para crescer de outra forma	
"Há educadores, que mesmo sendo os mesmos, trazem sempre novidades e a criança vai sempre fazendo um crescendo no seu conhecimento da realidade e no fundo do seu próprio crescimento. E ainda há educadores, e não digo educadores de uma forma específica, mas pessoal docente no geral, que se adaptam àquele ram… ram… e fazem com que a criança acabe por todos os anos fazer no fundo aquilo que já fez no ano anterior. Portanto, se calhar para esses, é muito bom que venha um educador todos os anos." (E1d81)		É desvantajosa se o educador fizer todos os anos os mesmos traba--lhos com as crianças e esta não tiver um cres--cendo no conhecimento da realidade
"(…) nos estabelecimentos onde nós temos continuidade de docentes os anos lectivos começam e flúem muito melhor, pois os conhecimentos básicos de funcionamento estão adquiridos e as coisas são mais fáceis." (E1d87)	Permite que o começo de ano flua melhor, uma vez que não é necessário adquirir novos conhecimen--tos de funcionamento	
Subcategoria: Rede escolar		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) já passei por «n» sítios de cariz mais rural, sempre de cariz mais rural." (E1d37)		Rede maioritariamente rural
"Eu andei basicamente pelo rural (…)" (E1d120)		
"(…) as escolinhas de lugar único, lá enfiadas não sei onde, não abonam a favor de ninguém." (E1d144)		Os estabelecimentos de lugar único não favore--cem ninguém
"(…) que pólo dinamizador é uma escola com uma criança e um docente, não é dinamizador de nada,		Pouca frequência de crianças torna a escola pouco dinâmica

nem da própria situação profissional do docente, nem do crescimento daquela criança." (E1d146)		
Subcategoria: Características físicas dos estabelecimentos		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) edifícios novos (…)" (E1d114)	Edifícios novos	
"(…) vi realmente coisas de fugir e vi outras muito simpáticas, portanto, independentemente de serem rurais ou não." (E1d119)		Nem todos os lugares são adequados
"(…) dentro do rural eu vi edifícios muito bem equipados, com boas condições de acesso e de distribuição de espaços interiores, tudo isso. E vi sítios que nós abrimos a porta e apetece-nos fechar e voltar para outro sítio, que aquele não tem condições de todo." (E1d121)		Nem todos os edifícios localizados em meios rurais estão bem equipados
"(…) quando chegamos a um local e temos poucas condições de trabalho (…)" (E1d125)		Lugares sem condições
"(…) alguns são completamente indignos de serem utilizados." (E1d148)		Lugares impróprios
"(…) há situações que se encontram, que são deprimentes, mesmo muito deprimentes (…)" (E1d142)		Lugares deprimentes
Subcategoria: Recursos materiais		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) bem equipados, mas estão ainda em crescendo (…)" (E1d115)	Lugares com bom equipamento	
"(…) temos bons equipamentos." (E1d116)		
"O facto de estar ajustado depende muito se as autarquias investem em novos equipamentos ou não." (E1d117)		O ajustamento dos equipamentos depende do investimento das autarquias
"(…) depende muito do investimento das autarquias nos seus equipamentos." (E1d122)		
"Há locais onde é penoso trabalhar por muito criativo que se seja, porque não há nada." (E1d140)		Lugares sem material
Categoria: Propostas para atenuar/superar a insatisfação profissional		
Subcategoria: Formação inicial		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) em termos de formação inicial devia de haver um apertadíssimo, apertadíssimo controlo das escolas no sentido de todas as áreas curriculares que desenvolvem com os seus alunos (…)" (E1d47)	Controle rigoroso sobre as áreas curriculares que se desenvolvem com as alunas	

"(…) porque nem todos temos perfil. Muitos pensamos que temos e depois não temos." (E1d48)	Despiste de eventuais perfis que não se coadunem com o exercício futuro da profissão	
"(…) as escolas precisam mesmo de educar os educadores, no sentido de os tornar mais disponíveis… mais preocupados em crescer eles próprios também, procurar sempre novas condições de estar na profissão e, cada vez mais, trabalhar... a área de projecto… fazer com que os meninos estejam sempre, sempre, sempre, implicados no seu processo de crescimento e de aprendizagem." (E1d55)	As escolas devem incentivar as alunas a desenvolver uma metodologia de trabalho baseada numa pedagogia de projecto	
"(…) o desafio das escolas de formação é educar os educadores a saber fazer crescer os meninos pelo seu próprio caminho, com instrumentos de trabalho criados em conjunto com a educadora e com a criança, adaptados a cada situação e sempre renovados." (E1d58)	Capacitar as alunas para desenvolverem um trabalho cooperativo com as crian--ças, para as fazerem crescer de forma autónoma	
Subcategoria: Condições de trabalho		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) Investir realmente nos equipamentos e torná-los mais dignificantes (…)" (E1d147) "(…) as autarquias deveriam começar a investir cada vez mais nos seus equipamentos, para que as pessoas possam ter capacidade de trabalho (…)" (E1d139)	Investir nos equipamentos	
Subcategoria: Políticas educativas		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) o ideal seria que a criança não tivesse uma panóplia de educadores a passarem-lhes todos os anos." (E1d82)	Promover a estabilidade docente	
"(…) havendo um tempo de mobilidade e um tempo de não mobilidade (…)" (E1d138)	Existência de tempos de mobilidade e de não mobilidade	
Subcategoria: Salário		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) devia de haver um aliciante qualquer, uma compensação, porque é muito difícil, por vezes é economicamente difícil, conseguir gerir duas situações ao mesmo tempo. Aí sim, quando estive nessa	Compensação financeira para quem tiver que gerir duas casas	

situação, porque também já estive, me senti realmente mal paga… eu tinha duas casas para gerir. Portanto nesses casos eu considero que devia haver uma compensação financeira." (E1d113)		

Quadro II – Categorização da E2

Categoria: Percepção da forma de estar docente na profissão		
Subcategoria: Sentimentos de bem-estar		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) eu estou satisfeita (…)" (E2d1) "(…) tenho muitos motivos de satisfação (…)" (E2d159)	Demonstração de satisfação	
Subcategoria: Sentimentos de mal-estar		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) sinto algum descontentamento." (E2d3) "(…) há um grande descontentamen--to (…)" (E2d106) "(…) sinto alguma frustração." (E2d18) "(…) há insatisfação (…)" (E2d107) "(…) tenho alguns de insatisfação." (E2d160)		Expressão de desconten--tamento Expressão de frustração Demonstração de insatis--fação
Categoria: Factores de natureza intrínseca à profissão docente		
Subcategoria: O trabalho em si		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"A minha satisfação é motivada, para já, porque gosto daquilo que faço. Gosto e acho que a cada dia que passa encontro motivos de interesse para trabalhar e acho que vale a pena." (E2d7) "(…) gosto daquilo que faço e gosto muito." (E2d13)	Gostar de ser educadora é motivo de satisfação	
"(…) a qualidade é inferior àquilo que faz o pré-escolar (…)" (E2d32)		A qualidade do trabalho desenvolvido pelos cole--gas de outros níveis de ensino é inferior à dos educadores
"(…) há determinadas posturas, determinadas atitudes e comentários que deixam transparecer uma realidade que não é tão consolidada como devia ser." (E2d33)		As aprendizagens nos outros níveis de ensino não são muito consolida--das
"(…) sinto que muitas vezes o pré--escolar desenvolve um trabalho, que depois não tem continuidade nos outros níveis que lhe seguem." (E2d34)		Não há continuidade do trabalho pelos colegas dos níveis seguintes
"(…) nós docentes podíamos dar		Os docentes podiam

mais do que aquilo que damos, nós profissionais da educação podíamos dar muito mais." (E2d153)		trabalhar muito mais
"Eu acho que quem estiver na profissão com algum gosto pode ser que as coisas estejam mais ou menos equilibradas, porque há sempre factores de insatisfação, mas há outros de satisfação que, enfim, vão-nos mantendo vivas." (E2d156)	Quem gostar de ser educadora tem um equilíbrio de sentimentos: motivos de satisfação e de insatisfação	
Subcategoria: Trabalho em equipa		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"A insatisfação é motivada porque, naquilo que diz respeito ao conjunto, eu gostava de ver maior dinamismo (…)" (E2d8)		O pouco dinamismo na equipa de trabalho motiva insatisfação
"(…) aquilo que presenciamos é um grande comodismo a nível de colegas. E não só a nível do pré--escolar (…)" (E2d14)		Grande comodismo dos colegas
"(…) grande comodismo por parte das pessoas, quer dizer, acomodaram-se muito a esta situação." (E2d15)		
"(…) em termos de desafios, em termos de propostas de trabalho não vejo as pessoas com vontade de dar o salto, de fazer assim qualquer coisa de diferente." (E2d17)		Pouca vontade em propor trabalhos inovadores
"(…) não existe para já aquele modelo de agrupamento que trabalhe com alguma coesão, que trabalhe com espírito de integração, e essa parte ainda não foi alcançada." (E2d66)		Não há trabalho de equipa, espírito de coesão e de integração no agrupamento
"(…) não é o estar lá porque necessito de estar lá, porque há um trabalho que se está a desenvolver e nós precisamos de partilhar ideias (…)" (E2d76)		Pouco envolvimento dos colegas
"(…) não há trabalhos planeados e na maioria dos casos não há, não está ainda no espírito das pessoas o envolvimento e a participação em projectos, não existe ainda (…)" (E2d82)		Não há espírito de envolvimento e de participação em projectos
"(…) que houvesse um envolvimento maior por parte dos educadores e dos professores." (E2d149)		Pouco envolvimento do--cente
"(…) um envolvimento mais efectivo e trabalho de equipa (…)" (E2d152)		Pouco trabalho de equipa
"(…) avaliando o comportamento de pouco envolvimento e de motivação… os sentimentos negativos ou os factores de insatisfação são superiores aos sentimentos de bem-estar." (E2d157)		Um comportamento de desmotivação pela activi--dade docente indicia que são superiores os senti--mentos de mal-estar
"(…) estou um bocado farta deste		Há inércia no trabalho

tipo de comportamento, da inércia das pessoas, do vamos andando e cá vamos fazendo." (E2d176)		
Subcategoria: Método de trabalho do educador		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) desenvolvo o meu trabalho dentro da forma que eu acho que é melhor." (E2d2)	Liberdade para organizar o trabalho com as crianças	
Subcategoria: Reconhecimento e valorização profissional		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) já assisti a uma evolução muito grande." (E2d26)	Evolução muito grande no reconhecimento do trabalho do educador	
"Desde o início, de sentir que havia uma ignorância quase absoluta do que era o jardim-de-infância, para depois passar a ser conhecido como um local onde os meninos podem estar e brincar (…)" (E2d27)		
"(…) ultimamente, acho que há um reconhecimento mais efectivo do trabalho do educador, porque eles começam a perceber. Há algumas coisas que são visíveis no trabalho que desempenhamos." (E2d28)	O reconhecimento depende do nosso desempenho	
"(…) os pais, presenciam e partilham muitas das coisas que nós fazemos e eles percebem que aquilo é mais do que só brincadeira e então nesse sentido eu assisti a uma evolução significativa." (E2d29)	Reconhecimento de que o jardim-de-infância não é só um espaço para brincadeira	
"Às vezes, lamentavelmente, penso que os próprios pais e a comunidade reconhecem mais o nosso trabalho do que os nossos colegas dos outros níveis de ensino." (E2d30)		Reconhecimento mais acentuado por parte dos pais e da comunidade do que pelos colegas dos outros níveis de ensino
"(…) continua a haver aquela ideia que o pré-escolar como não tem um programa para cumprir, não é obrigatório, e portanto, tem uma margem de liberdade muito maior, pode-se fazer muita coisa e que no fundo não é valorizada." (E2d31)		O pré-escolar não é valorizado pelo facto de não ter carácter de obrigatoriedade nem pro--grama para cumprir
"(…) o pré-escolar, apesar de tudo, ainda não foi levado bem a sério como deveria ser. Como se situa nesta área do não obrigatório (…)" (E2d108)		
"(…) fragilidade de não ser obrigatório (…)" (E2d113)		
"(…) a obrigatoriedade dos 5/6 anos poderia ser um contributo (…)" (E2d114)	A obrigatoriedade de frequência aos 5/6 anos seria benéfica	
Subcategoria: Progressão na carreira		

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Quer faça bem, quer faça mal, subimos todos ao mesmo tempo (…)" (E2d20)		Todos progridem automa--ticamente
"(…) não temos que provar nada e como tanto ganhas tu que fazes pouco como eu que faço muito, para que é que as pessoas se hão-de esforçar." (E2d21)		Progressão sem esforço
"(…) não deve ser a progressão automática, porque para mim não responde e acho que isso cria o tal comodismo, os tais vícios, que não favorecem ninguém." (E2d49)		A progressão automática gera comodismo e vícios
"Eu sempre fui pela avaliação de desempenho." (E2d22)	Progredir na carreira pela avaliação de desempenho	
"(…) não concordo com a que existe hoje, que toda a gente lá vai. Não é que toda a gente lá vai, eu acho que toda a gente lá pode ir, mas tem que provar que lá pode ir. (E2d48)		
"(…) uma avaliação feita com pessoas capazes e competentes, que não houvesse compadrios, se for sincera e se for pelo mérito, eu concordo, porque acho que isso era uma forma de levar as pessoas a provar aquilo que elas são capazes de fazer." (E2d23)	Avaliação pelo mérito realizada por pessoas competentes	
"Eu concordo que todos devem ter a mesma possibilidade, a questão da pirâmide está fora de questão." (E2d47)	Todos devem poder chegar ao topo de carreira	
"(…) a questão da pirâmide, essa aí eu também não concordo, porque isso é limitar (…)" (E2d50)		A progressão não devia ser selectiva
"(…) correndo riscos de muitas vezes quem chega ao topo não chega lá por mérito, mas pode chegar por outros factores e por outros motivos." (E2d51)		A progressão selectiva por conivências

Subcategoria: Realização pessoal e profissional

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Ser educador para mim é muito gratificante (…)" (E2d12)	Profissão gratificante	

Subcategoria: Formação inicial

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…)a formação inicial devia ser mais rigorosa. Devia ser mais rigorosa porque hoje qualquer pessoa pode ser professor. Não há rigor no sentido de seleccionar as pessoas que de facto tenham um perfil que se enquadre naquela profissão."		Devia ser mais rigorosa no sentido de seleccionar apenas as pessoas que apresentem perfil para a profissão

(E2d35) "(…) a formação que eu fiz na altura, eu não achei que foi de todo suficiente." (E2d36)		Foi insuficiente
Subcategoria: Desenvolvimento pessoal e profissional		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) se eu comparar aquilo que eu faço hoje, com aquilo que eu fazia no princípio, não tem nada a ver." (E2d37)	Mudança nas práticas pedagógicas	
"(…) já fiz depois formação posterior, que eu acho que me enriqueceu muito." (E2d38)	Realização de uma licenciatura que possibilitou um crescimento pessoal e profissional	
"(…) fiz foi uma formação específica, foi uma licenciatura em Ciências da Educação." (E2d40)		
"Eu faço formação, mas faço aquelas pontuais (…)" (E2d43)	Realização regular de formação	
Subcategoria: Formação contínua		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) a oferta é bastante grande." (E2d41)	Bastante oferta para quem estiver interessado	
"(…) a oferta é bastante grande e se as pessoas estiverem interessadas têm por onde ir." (E2d46)		
"(…) faço uma selecção grande (…)" (E2d44)	Possibilita selecção	
"Em termos da formação contínua ser adequada, eu aí tenho algumas dúvidas." (E2d39)		Dúvida na adequação da formação existente
"Alguma com qualidade, sobretudo aquelas de carácter mais pontual. Eu penso que algumas poderão ser de qualidade mais duvidosa (…)" (E2d42)		Nem todas as acções têm qualidade
"(…) porque há muitas que não interessam." (E2d45)		Nem todas interessam
Categoria: Factores de natureza extrínseca à profissão docente		
Subcategoria: Relações com os pares		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Em termos de relação com outros colegas poderá, eventualmente, ter havido algum aumento nos relacionamentos (…)" (E2d6)	Eventual aumento nos relacionamentos	
"(…) há alguma informalidade, mas há mais formalidade do que aquela que era desejável (…)" (E2d72)		As relações são mais formais do que o desejável
"As relações que se desenvolvem são mais formais." (E2d78)		
"(…) os momentos de encontro acabam por se resumirem aos Conselhos de Docentes." (E2d73)		Resumem-se às reuniões pontuais

"(…) encontros muito pontuais (…)" (E2d74) "(…) acaba por ser o cumprir de uma obrigação (…)" (E2d75) "(…) é o cumprir uma obrigação." (E2d77) "(…)as que existem são para cumprir calendário (…)" (E2d81) "(…) o que existe sente-se que é para cumprir uma obrigação." (E2d83) "(…) no contexto actual do agrupamento, por falta de oportunidades, porque elas não existem (…)" (E2d80) "(…) os educadores, de alguma forma pelo espírito e pelo trabalho que desenvolvem, acho que já são ligados mais a uma postura mais informal." (E2d79)	Os educadores têm uma postura mais informal relativamente à dos outros docentes	Limitadas ao cumprir de obrigações O agrupamento não fomenta as relações
Subcategoria: Relações com os superiores hierárquicos		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) são óptimas." (E2d84) "(…) relaciono-me bem com as pessoas que estão no executivo." (E2d90) "(…) nunca senti um clima de crispação ou de rejeição." (E2d88)	Relações óptimas Clima sempre amigável	
Subcategoria: Relações com os pais		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) o meu contacto com os pais é mais restrito, porque as crianças são transportadas por uma carrinha (…)" (E2d93) "(…) não vejo os pais diariamente (…)" (E2d94) "(…) que diariamente não estão." (E2d96) "Para os ver tem que ser em momentos festivos ou reuniões ou em acontecimentos que são promovidos propositadamente para os pais poderem estar (…)" (E2d95) "(…) onde há mais proximidade entre pais e comunidade é precisamente ao nível do pré-escolar, porque há uma ligação muito grande à família. Acho que sempre houve e acho que continua a haver uma ligação forte." (E2d97)	O nível de ensino que tem maior proximidade com os pais é o pré-escolar	Contacto restrito motiva--do pelo transporte de crianças que não permite ver diariamente os pais Relacionamento só em momentos festivos ou reuniões
Subcategoria: Função do gestor		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) maior incentivo por parte de		Devia incentivar o traba-

quem tem responsabilidades de chefia na área de gestão." (E2d9)		-lho em equipa e o desenvolvimento de projectos
"(…) o grupo de docentes é grande e estes não se orientam sozinhos. Precisam de ter líderes." (E2d10)		Devia ter competências para liderar pedagógica--mente
"(…) não existe ao nível das pessoas que são responsáveis pelos agrupamentos, não há este sentido de um agrupamento integrado. É um agrupamento, mas é um ajuntamento. Não funciona na perspectiva da integração (…)" (E2d150)		Deveria promover o sentido de um agrupa--mento integrado
"(…) deveria haver a construção de projectos, de propostas, sobretudo a partir dos docentes, mas liderados obviamente, coordenados. Que se desenvolvesse um trabalho de continuidade, válido, com propostas de trabalho concretas, que se debatessem." (E2d151)		Deveria promover a construção de projectos e o debate entre docentes
"Não estamos a ser bem liderados (…)" (E2d154)		Devia ter capacidade de liderança

Subcategoria: Estilo do gestor

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Estão sempre acessíveis." (E2d85)	Sempre disponível	
"Sinto que se precisar de expressar as minhas ideias, posso expressá-las (…)" (E2d91)	Aberto ao diálogo	
"Discordo com eles muitas vezes, imensas vezes." (E2d86)	Aberto à divergência de opiniões	
"(…) e apesar de toda a discordância (…)" (E2d87)		Resistência a novas ideias
"(…) a resistência é mais em relação às ideias que eu possa propor (…)" (E2d89)		
"(…) nem sempre sejam atendidas. Raramente são atendidas (…)" (E2d92)		

Subcategoria: Salário

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) há um certo comodismo. As pessoas instalam-se, estão na profissão, e como algumas colegas comentam, tanto ganho eu se fizer muito, como ganhas tu se fizeres pouco." (E2d19)		Salário igual para desempenhos profissionais diferentes
"(…) ganhamos todos a mesma coisa… então nesse aspecto há desmotivação." (E2d24)		Salário igual causa desmotivação profissional
"(…) a remuneração é muito pouca para aquilo que faço. Muito pouca		Remuneração insuficiente atendendo às funções

(…) ” (E2d128) “(…) sinto que estou mal paga para aquilo que estou a fazer.” (E2d130) “(…) ganho pouco para aquilo que faço, sobretudo comparando com pessoas que eu sei que fazem menos e ganham a mesma coisa.” (E2d131)		desempenhadas
“(…) o vencimento já não é por aí além e depois o pequeno vencimento ter de dar para tudo. Não é fácil.” (E2d135)		Vencimento exíguo
Subcategoria: Horário		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
“Concordo com a questão dos educadores terem de fazer dez horas não lectivas semanais… concordo que parte dessas horas sejam cumpridas no estabelecimento de ensino.” (E2d118)	Concordância com a realização da componente não lectiva no estabeleci-mento de ensino	
“Não concordo é que essas horas sejam feitas no estabelecimento e com crianças (…)” (E2d119)		Discordância em fazer a componente não lectiva com crianças
“(…) me desgastam muito mais as horas que eu faço fora do horário lectivo, desgastam-me muito mais todas as tarefas que eu tenho que fazer relacionadas com o jardim do que as horas em que eu estou directamente com as crianças, muito mais!” (E2d124)		A componente não lectiva desgasta muito mais do que a lectiva
“(…) gasto grande parte das horas dos meus dias, a grande parte. Por vezes fico sem tempo para tratar de coisas pessoais e gasto muitas horas a trabalhar para a escola, directamente na escola ou fora dela, mas que tem a ver com problemas da escola. “ (E2d129)		Emprego de muitas horas fora do horário não lectivo com trabalho escolar
Subcategoria: Estatuto social		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
“(…) discordo que isso seja feito à custa do trabalho dos educadores.” (E2d117)		Os educadores desempe-nham duas funções: educadores e animadores
“(…) há animadores, há outras pessoas com outro tipo de formação que podem dar resposta (…)” (E2d120)		
“(…) os professores são aquele grupo profissional que provavelmente tem maior mobilidade (…) (E2d133)		Os professores são o grupo profissional que maior mobilidade tem nos serviços
“(…) não têm quaisquer ajudas de custos. Acho que isso é penalizante		Actividade penalizante por não ter ajudas de

(…)" (E2d134)		custo
Subcategoria: Políticas administrativas/educativas		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) este novo modelo de gestão criou algumas expectativas às pessoas e na prática isso não está a ser concretizado (…)" (E2d4)		O novo modelo de gestão não correspondeu às expectativas
"(…) conjunto de formalidades que temos que cumprir." (E2d16)		Obrigam o cumprir de formalidades
"Sinto que a realidade não mudou. Mudou foi o facto de saber que agora pertenço a um agrupamento." (E2d5)		A formação de agrupa--mentos não alterou em nada a forma de trabalhar
"Eu continuo a trabalhar da mesma forma que trabalhava quando estava fora do agrupamento." (E2d11)		
"(…) o Estado também não está a promover essa autonomia e acho que estamos nuns ajuntamentos e ficamos pelos ajuntamentos administrativos (…)" (E2d155)		Promoveram-se os ajun--tamentos de escolas e não se promoveram as autonomias
"(…) agora vem um e pode mudar, depois vem outro e pode mudar outras coisas." (E2d111)		Insegurança na educação causada pelos diferentes governos
"(…) nós temos sentido esta insegurança (…)" (E2d109)		
"(…) concordo com a questão da escola a tempo inteiro (…)" (E2d115)	Aceito a escola a tempo inteiro	
"(…) devem dar resposta às pessoas e às famílias que precisam no contexto actual de trabalhar, que precisam de ter a certeza que têm onde deixar os filhos. Isto é absolutamente necessário e indispensável." (E2d121)	É necessário e indispensá--vel dar resposta às famílias	
"(…) concordo no sentido do estado criar condições para que as escolas ofereçam às famílias resposta." (E2d116)	Devem criar-se condições para dar resposta às necessidades das famílias	
"Não concordo com um calendário diferente para o pré-escolar, porque essa questão da escola para todos é para todos (…)" (E2d126)		O alargamento no calen--dário escolar devia ser igual para todos
"(…) não concordo e nunca concordei com a distinção entre o pré-escolar e o 1º Ciclo e no facto desse alargamento no calendário escolar apenas contemplar a rede do pré-escolar." (E2d127)		
"Concordo com esta questão dos prolongamentos dos horários (…)" (E2d140)	Concordo com o prolonga--mento de horário dos estabelecimentos	
Subcategoria: Vínculo profissional		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**

"(…) já estou neste lugar de trabalho há uns anos, estou efectiva (…)" (E2d163)	Pertencer ao quadro de escola permite ficar sempre na mesma escola	
"(…) já estar afecta a um lugar… ter de percorrer diariamente uma grande distância entre a minha residência e o jardim de infância." (E2d165)		Estar afecta a um lugar implica ter de percorrer diariamente uma distân--cia considerável
Subcategoria: Sistema de concursos e colocações		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) se as pessoas estão este ano num sítio, no próximo ano podem estar mais longe." (E2d99)		Incerteza do lugar
"(…) incerteza do lugar onde irão parar no ano seguinte." (E2d102)		
"(…) é uma situação stressante e que suscita muita ansiedade nos docentes (…)" (E2d101)		Provoca stress e ansiedade
"(…) é acolhida constantemente por sentimentos de ansiedade e de preocupação." (E2d162)		Origina preocupação
"(…) cria-se um clima de incerteza, as pessoas vivem numa angústia quando se está a aproximar o final do ano lectivo." (E2d100)		Gera um clima de incerteza e de angústia
"(…) noto uma grande preocupação e um motivo de desorganização geral." (E2d103)		Perturba a predisposição para trabalhar
"Se durante o ano é difícil muitas vezes desenvolver algum trabalho com os colegas, às vezes no fim do ano lectivo sente-se que ainda há menos predisposição para trabalhar (…)" (E2d104)		
"(…) é uma situação muito desgastante. (E2d105)		Situação muito desgas--tante
"(…) obriga até os docentes a estar, mas também obrigá-los a estar contrariado também não é positivo de certeza." (E2d177)		A obrigatoriedade de permanecer no lugar de afectação contrariado não é benéfica
Subcategoria: Mobilidade docente		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Não considero a mobilidade vantajosa." (E2d52)		Não é vantajosa
"Se para os educadores a constante mobilidade é negativa, porque é altamente negativa (…)" (E2d64)		É altamente negativa
"(…) é um dos factores perturbadores do bom funcionamento das escolas." (E2d53)		Perturba o funcionamento da escola
"(…) não possibilita às pessoas criarem raízes." (E2d54)		Impede a criação de raízes
"(…) o facto de uma pessoa estar um ano, sabendo que só vai estar por um ano, está com uma predisposição		Gera uma predisposição de não investimento

diferente, está com um pé fora e outro dentro. Pelo facto de saber que não vai ficar ali no próximo ano, ela não investe (…)" (E2d55)		
"(…) há coisas que um ano não basta para se concluir (…)" (E2d57) "(…) um projecto, que é um projecto, não se esgota num ano." (E2d70) "(…) essa continuidade não existe (…)" (E2d71)		Não permite continuar nem concluir projectos educativos
"(…) uma grande parte dos educadores tem, digamos, uma justificação para a falta de motivação e para a falta de envolvimento na vida da escola." (E2d59)		Justifica a falta de motivação e a falta de envolvimento na vida escolar
"Para as crianças essa mobilidade ainda é pior. É pior, porque as crianças não têm e acabam por não ter referências (…)" (E2d60)		Não permite às crianças ter uma referência única de educador
"As crianças, ao longo de um ano, não se adaptam logo. Precisam de algum tempo para conhecer o estilo do educador, para se adaptarem, para criarem as tais relações, os tais laços afectivos também e que lhes dá segurança." (E2d61)		Suscita às crianças tempos de adaptação às diferentes formas de estar dos educadores para gerar segurança e novos laços afectivos
"E quando eles estão a ser criados e a ganhar consistência no final do ano lectivo, quer dizer, depois há um corte, e depois vem outra pessoa e que pode ser, e na maioria das vezes é, completamente diferente." (E2d62)		Causa rompimento de laços afectivos
"(…) deixa as crianças completamente desorientadas, com falta de segurança." (E2d63)		Promove a falta de segurança e a desorientação nas crianças
"(…) para a qualidade educativa acho que é péssimo." (E2d65)		Torna a qualidade educativa péssima
"(…) há coisas que têm necessariamente que ser planeadas a curto prazo, porque no próximo ano aqueles docentes poderão estar, ou não (…)" (E2d68)		Permite planos a curto prazo
"(…) cria instabilidade familiar." (E2d98)		Gera instabilidade familiar
"Há alguma instabilidade, se bem que também acontece a todos os níveis, até mesmo a nível da educação dos outros graus de ensino." (E2d112)		A instabilidade afecta também os docentes dos outros níveis de ensino
"(..) toda esta instabilidade e mobilidade, tudo isto acho que confere um quadro de instabilidade, de insatisfação talvez superior aos motivos de satisfação que o exercício da profissão possam promover." (E2d158)		A instabilidade gera motivos de insatisfação superiores aos de satisfação pelo trabalho como educadora
Subcategoria: Formas de mobilidade		

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	Carácter insatisfatório
"(…) esses destacamentos, requisições são uma fuga para a frente. Enquanto vamos para ali, logo vemos o que acontece." (E2d166)		Fuga ao lugar de afectação
"(…) estão lá porque é uma forma de estarem mais perto de casa, é uma forma de estar mais perto da família." (E2d168)	Forma de estar perto da família	
"(…) não traz qualidade nenhuma ao trabalho que é desenvolvido, de maneira nenhuma. A maioria vai para um destacamento fazer um trabalho com o qual a maioria das vezes não se identifica nem um bocadinho. Não se identificam (…)" (E2d167)		Não traz qualidade ao trabalho desenvolvido por não estarem a fazer aquilo que gostariam
"Agora não estão a fazer aquilo que gostam e nem era aquilo que queriam e então na minha opinião esse trabalho não pode ser bem sucedido." (E2d169)		
Subcategoria: Estabilidade docente		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) eu já estou nesta comunidade há bastantes anos e a maior parte dos anos como profissional foram passados nesta comunidade (…)" (E2d25)	Permite estar na mesma comunidade	
"(…) não me enquadro naquele grupo que é a maioria e anda a saltitar de um lado para o outro (…)" (E2d161)		A maioria dos docentes não consegue ficar no mesmo lugar
"(…) há determinadas coisas, determinadas acções e a mobilização de alguns recursos que para se sentir a motivação para eles serem desencadeados, precisamos de saber que temos segurança, que no próximo ano estamos lá." (E2d56)	A estabilidade permite segurança e motiva a mobilização de recursos e acções	
"(…) alguma confiança num futuro muito próximo era importante." (E2d58)		
"(…) se o agrupamento contar que tem um corpo docente estável, sabe que no próximo ano aqueles educadores vão cá estar e há alguma coisa que pode ser planeada a médio e longo prazo." (E2d67)	A estabilidade permite planear a médio e longo prazo	
Subcategoria: Características físicas dos estabelecimentos		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"As características físicas dos jardins ficam muito aquém do ideal." (E2d136)		Espaços abaixo do ideal

"Tem salas de actividades e improvisaram um espaço atrás que foi o que aconteceu no meu jardim-de-infância, para porem lá o refeitório, e mais, mais nada!" (E2d144)		Há improvisação de espaços
"(…) não vejo que haja grandes diferenças entre os jardins localizados em aldeias ou em vilas." (E2d145)	Não existem diferenças entre os jardins das aldeias e os das vilas	
"(…) naqueles lugares onde há grandes concentrações de crianças, onde provavelmente terão que uma resposta social alargada, é natural que existam e que sejam criadas outras condições (…)" (E2d146)	Nos lugares com muitas crianças devem ser melhores as condições dos estabelecimentos	
"(…) há um esforço muito grande da nossa parte em dar aos espaços um ar acolhedor e com condições mínimas de trabalho." (E2d137)	Há um esforço grande em criar ambientes acolhedores	
"(…) tem muito que ver com o nosso esforço, que às vezes nos desdobramos em muitas coisas para criarmos no jardim de infância um ambiente de trabalho com um mínimo de condições." (E2d138)		
"(…) não existem condições, já a começar em termos dos espaços, da quantidade de espaços que são muito limitados." (E2d139)		Espaços limitados sem condições
"(…) os jardins iguais àquele onde eu estou a trabalhar, de forma alguma não tem condições para proporcionar prolongamentos às crianças." (E2d142)		Prolongamentos sem condições
"Acho que é muito deficitário na resposta que dá às horas lectivas normais, quanto mais para prolongamentos! Nesse aspecto há uma falha muito grande." (E2d143)		Resposta deficitária nas horas lectivas e não lectivas
"(…) estar-se nos jardins que nós temos, com as condições que temos e estarmos com um grupo de 25 crianças para um educador é demais." (E2d164)		A falta de condições dificulta o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com um grupo de 25 crianças
Subcategoria: Recursos materiais		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) se tiver um gabinete para trabalhar, se tiver um computador… É aquilo que eu levo para casa e que passo horas e horas a fazer." (E2d123)		A falta de recursos implica levar trabalho para casa
Categoria: Propostas para atenuar/superar a insatisfação profissional		
Subcategoria: Políticas educativas		
Unidades de registo	**Indicadores**	

	Carácter satisfatório	Carácter insatisfatório
"Dever-se-ia promover a estabilidade de maneira a que os docentes estejam e gostem de lá estar." (E2d182) "(…) estabilidade do corpo docente (…)" (E2d172)	Promover a estabilidade	
"(…) essa questão de fixar os docentes, tem de ser de os fixar por lhes proporcionar as condições de satisfação que vão ao encontro das suas necessidades." (E2d179)	Fixar os docentes de acordo com as suas necessidades	
"(…) favorecer a aproximação dos docentes dos meios onde vivem (…)" (E2d170) "(…) tendência para a aproximação aos lugares de residência (…)" (E2d171) "(…) a aproximação dos docentes dos lugares de residência (…)" (E2d178)	Aproximação da residência	
"(…) se houver algum mecanismo a nível dos concursos que favoreçam a aproximação dos docentes é nisso que têm que apostar." (E2d180)	Apostar num sistema de concurso que permita a aproximação de casa	
"(…) os educadores sendo colocados num lugar, estão perto de casa, querem lá ficar, e com isso concordo, 4 anos no mínimo. Agora um educador que está num lugar e não é lá que quer ficar e obrigá-lo a estar lá 4 anos, é uma coisa realmente absurda (…)" (E2d181)	Apostar na permanência num lugar durante 4 anos se for do agrado do educador	
"(…) deveria ser definida uma política que não estivesse à mercê das mudanças de governo (…)" (E2d110)	Manter as políticas educati--vas	
"(…) tornar efectiva a questão da autonomia, com mecanismos de controlo, de monitorização, para garantir que de facto o modelo está a ser executado conforme os fundamentos." (E2d173) "(…) gostava de ver esta questão dos agrupamentos a funcionarem de facto como um agrupamento." (E2d147) "Que houvesse de facto aqui uma continuidade entre os diferentes níveis de ensino (…)" (E2d148)	Efectivar os projectos de autonomia dos agrupamen--tos	
"(…) passa pelo facto de escolher os profissionais com que querem trabalhar (…)" (E2d174) "(…) a partir do momento em que os educadores soubessem que eram seleccionados para trabalhar aqui e ali pelo mérito que evidenciavam. Eu acho que isso era uma forma dos educadores mostrarem aquilo que sabem e aquilo que são capazes de fazer." (E2d175)	Permitir aos agrupamentos seleccionar os profissionais para estes evidenciarem um desempenho de mérito	

Subcategoria: Condições de trabalho		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Oxalá que eles criem condições (…)" (E2d122) "Criem eles as condições para eu poder fazer esse trabalho no estabelecimento." (E2d125) "(…) criem condições para as crianças poderem estar." (E2d141)	O governo devia criar condições de trabalho	
"(…) nós da mesma forma como outras profissões, deveríamos ter um subsídio de alojamento (…)" (E2d132)	Ter um subsídio de alojamento	

Quadro III – Categorização da E3

Categoria: Percepção da forma de estar docente na profissão		
Subcategoria: Sentimentos de bem-estar		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) no fundo considero que sobressaem os sentimentos de índole satisfatória, porque nós encontramo-nos com colegas e todas nós trocamos experiências passadas com as nossas crianças com entusiasmo e com alegria." (E3d155)	Troca de experiências passadas com as crianças de forma entusiástica e alegre	
"Se for a considerar de uma forma geral todos os docentes, considero que estes se sentem satisfeitos." (E3d157)	Expressão generalizada de satisfação	
Subcategoria: Sentimentos de mal-estar		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) sinto-me profissionalmente mais insatisfeita (…)" (E3d3)		Expressão de insatisfa--ção
"(…) pesam-me mais os sentimentos de insatisfação e de mal-estar." (E3d6)		
"A insatisfação tem que ver com épocas, nomeadamente alturas relacionadas com concursos, que são terríveis. Aí as pessoas entram em stress e numa ansiedade constante." (E3d156)		Expressão de stress e ansiedade em momentos específicos durante o ano lectivo
Categoria: Factores de natureza intrínseca à profissão docente		
Subcategoria: O trabalho em si		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) aos 3 anos é um desabrochar que dá gosto trabalhar (…)" (E3d20)	Gosto em trabalhar com crianças de 3 anos pelo desenvolvimento que manifestam	
"(…) gosto muito das crianças de 5 anos, daquela preparação para o 1º Ciclo e daqueles projectos que eles já começam a entender." (E3d21)	Preparação das crianças de 5 anos para o 1º Ciclo através do trabalho de projecto	
"(…) na altura não havia nada para nos guiar no nosso trabalho." (E3d40)		Antes das orientações curriculares não havia um guia de trabalho educati--vo
"(…) lembro-me de ouvir as minhas professoras dizer que não havia receitas: cada um tem que fazer aquilo que achar mais apropriado (…)" (E3d41)		

"Nós agora orientamo-nos pelas orientações curriculares (…)" (E3d39)	Apoio das orientações curri--culares	
"(…) foi relevante e crucial a saída das orientações curriculares, pelo menos para mim, porque foi uma forma de todos os educadores terem um ponto de apoio." (E3d103) "(…) as orientações curriculares são um ponto de apoio para todos os educadores." (E3d104)	Saída das orientações curriculares como apoio à prática educativa	
"(…) todas estas alterações legisladas e que se encontram em discussão também acabam por afectar o nosso trabalho com as crianças (…)" (E3d96)		As alterações a nível educativo afectam o trabalho com as crianças
"(…) as novidades relacionadas com a instabilidade. É lógico que condicionam a nossa motivação para o desenvolvimento de trabalho com as crianças." (E3d97)		A instabilidade condicio--na a motivação para trabalhar com as crianças
"(…) primeiro dependíamos e ainda dependemos da formação inicial, cada um trabalhava mais ou menos conforme a formação inicial das várias escolas." (E3d105) "É lógico que a formação inicial continua a condicionar o trabalho (…)" (E3d107)		A formação inicial condiciona o trabalho educativo
"Eu hoje acho que com as orientações curriculares há pelo menos a possibilidade de toda a gente trabalhar mais ou menos da mesma forma." (E3d106)	As orientações curriculares tendem a uniformizar a forma de trabalhar dos educadores	
"A única forma de avaliação que eu conheço, que está nas orientações curriculares, é a de que todos nós temos que avaliar o desenvolvimento de cada criança." (E3d108)	Realização de uma avalia--ção do desenvolvimento da criança	
"(…) se os outros grupos têm esse período para avaliação, então se querem que nós a façamos então também devíamos ter esse período para avaliação." (E3d109)		Necessidade de um período de tempo para fazer a avaliação das crianças
"O trabalho que se faz, pelo facto de sermos o único grupo docente com crianças, cria um clima de desmotivação e eu falo por mim, é quase para passar o tempo." (E3d121)		Há uma desmotivação para o trabalho educativo durante os períodos de alargamento de calendá--rio do pré-escolar
"(…) gosto muito de trabalhar nas aldeias. Já trabalhei vários anos em vilas e gosto também do trabalho que se realiza nestas localidades." (E3d139)	Gosto em trabalhar nas aldeias e vilas	
"Nas vilas as crianças são muito mais vivas, consegue-se fazer um tipo de trabalho diferente." (E3d140)	Realização de um trabalho diferente nas vilas pelo motivo das crianças serem muito mais activas	

"Nas aldeias às vezes os pais são mais receptivos a coisas mais simples." (E3d141)	Realização nas aldeias de trabalhos mais simples	
"Numa aldeia geralmente os grupos são muito pequenos (…)" (E3d143)	Nas aldeias os grupos são pequenos	
"(…) nas vilas as salas normalmente têm a lotação máxima que é de 25 crianças." (E3d144)		Nas vilas os grupos têm lotação máxima
"E, apesar de ouvirmos falar destes problemas todos que envolvem a educação, das políticas educativas e que nos insatisfazem, nós quando estamos no dia a dia no local de trabalho com as crianças, estas fazem-nos esquecer todas essas questões." (E3d154)	O trabalho com as crianças faz esquecer os problemas derivados das novas políticas educativas	

Subcategoria: Trabalho em equipa

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) era necessário haver uma articulação (…)" (E3d117)		Ausência de articulação entre níveis de ensino
"(…) é preciso trabalhar, este diálogo entre colegas de níveis diferentes, porque depois eles não aproveitam na fase seguinte aquilo que nós trabalhamos no jardim com as crianças." (E3d118)		A falta de diálogo entre colegas de níveis de ensino diferentes inviabili--za o seguimento do trabalho desenvolvido no jardim-de-infância
"As reuniões de articulação, em fase final de ano lectivo, acabam por não se fazer, pelo facto de nós acabarmos o ano lectivo umas semanas mais tarde." (E3d119)		Não se realizam as reuniões de articulação com o 1º Ciclo por haver um calendário escolar diferente para o pré--escolar
"(…) há agrupamentos em que nós fazemos uma ficha de registo de final de ciclo. Nós chamamos final de ciclo aos 5 anos e que depois mandamos quando se decide em Conselho Pedagógico que essa ficha sai. Então sai e segue com o processo da criança para o 1º Ciclo." (E3d122)	Realização de uma ficha registo de final de ciclo que acompanha o processo da criança para o 1º Ciclo	
"(…) fizemos apresentámos um portfólio de trabalhos do último ano no jardim e uma ficha com as áreas de conteúdo e depois dizíamos se atingiu ou não o estádio de desenvolvimento (…)" (E3d123)	Apresentação de um portfólio de trabalhos e de uma ficha registo com as competências adquiridas pelas crianças	

Subcategoria: Desempenho profissional

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) parto do princípio que as pessoas são competentes e desenvolvem bem o seu trabalho." (E3d69)	Pressuposição de que os docentes são competentes	

Subcategoria: Reconhecimento e valorização profissional

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	Carácter insatisfatório
"(…) os pais acabam por reconhecer que realmente interessa o pré-escolar." (E3d24)	Os pais acabam por reconhecer a importância do pré-escolar	
"(…) a nível de outros colegas acho que não há muito reconhecimento (..)" (E3d29)		Os colegas de outros níveis de ensino não reconhecem muito a profissão dos educadores
"(…) eles não reconhecem grandemente a nossa profissão." (E3d33)		
"(…) não reconhecem grandemente a nossa profissão." (E3d35)		
"(…) os pais reconhecem mais os professores dos outros níveis de ensino do que os do pré-escolar." (E3d30)		Os pais valorizam mais os professores dos outros níveis de ensino
"(…) os professores do 1º Ciclo mais antigos não reconhecem muito a função educativa dos educadores, porque os primeiros anos de profissão que eles fizeram, na iniciação profissional deles também não precisaram de jardim-de-infância e os meninos acabaram por aprender na mesma." (E3d31)		Os colegas do 1º Ciclo mais antigos não valorizam muito a profissão do educador porque quando não havia jardins-de-infância as crianças também apren--diam
"(…) os actuais colegas acho que já reconhecem e aqueles que realmente o fazem são aqueles que têm sempre crianças com os três anos de frequência do jardim-de-infância, e que já reconhecem a importância do pré-escolar." (E3d32)	Os colegas do 1º Ciclo que reconhecem a importância do pré-escolar são aqueles que têm crianças vindas do jardim-de-infância	
"(…) não ligam tanto à parte afectiva e à parte de relacionamento humana entre aluno-professor e essa parte para nós é fundamental, sem ela não fazemos trabalho nenhum e eu acho que essa parte os nossos colegas do secundário não reconhecem." (E3d35)		Os colegas do secundário não reconhecem muito a profissão dos educadores por não ligarem tanto à parte afectiva e à parte relacional entre aluno--professor como os educadores

Subcategoria: Progressão na carreira

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	Carácter insatisfatório
"(…) temos determinadas expectativas em relação a uma carreira que não estamos a ter." (E3d1)		Expectativas relativas à carreira que não foram correspondidas
"(…) todos deveriam poder chegar ao topo (…)" (E3d56)	Todos deveriam chegar ao topo	
"(…) o justo, justo, deveria ser a tal avaliação por mérito." (E3d57)	Uma avaliação justa deveria ser por mérito	
"Aqueles que realmente têm mérito deveriam progredir mais do que aqueles que nós sabemos! (…) podiam esforçar-se mais e não se	Quem tem mérito deveria progredir mais do que aqueles que não se esforçam	

esforçam.” (E3d58) “(…) tenho um certo receio quando é uma avaliação por mérito e depois há aqueles compadrios e acaba por ser ainda mais injusto. Quer dizer aquela passa porque tem conhecimentos, não porque é mais competente, e aquele não passa porque não tem conhecimentos e até é mais competente.” (E3d59) “(…) não havendo critérios muito justos é preferível então que essa progressão seja realizada pelo tempo de serviço e aí dá a possibilidade a todos, quem tem mais tempo de serviço está mais à frente, mas os outros que estão atrás vão lá chegar um dia.” (E3d60) “(…) não subimos de escalão por causa do congelamento do governo.” (E3d129)	Enquanto não forem definidos critérios justos de progressão esta dever-se-ia processar pelo tempo de serviço	Receio da avaliação por mérito por esta se poder processar por compadrios Congelamento das pro--gressões pelo governo
Subcategoria: Realização pessoal e profissional		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
“(…) hoje eu digo que não escolhia outra profissão.” (E3d17) “Para mim a profissão de educadora é muito desafiante.” (E3d19)	Reconhecer que escolheu a profissão certa Profissão desafiante	
Subcategoria: Formação inicial		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
“(…) quando escolhi esta profissão, quando fui para educadora de infância, fui porque a minha irmã também foi e pronto.” (E3d12) “(…) ia para educadora, porque também já tinha uma irmã que também era.” (E3d14) “(…) quando estava no 11º ano eu queria ir para um curso, talvez de geografia, história, um curso desta área, mas por outro lado eu também sabia que os meus pais queriam que eu fosse o quanto mais depressa melhor e acabei por entrar no curso de educadoras.” (E3d13) “Mas continuava a pensar que não era bem aquilo que eu gostava (…)” (E3d15) “(…) durante o curso não gostei muito do curso. Acho que nem me empenhei muito, nem gostei muito.” (E3d16) “(…) na altura da minha formação inicial não gostei muito, nem me empenhei muito, não fui daquelas pessoas que me empenhei muito.”		Escolha do curso de educadora por motivo familiar Entrada no curso de educadora como forma de fazer rapidamente uma formação em vez de ingressar num curso da sua preferência Entrada num curso sem vocação Evidência durante a formação de pouco empenho e gosto pelo curso

(E3d36) "(…) pessoalmente no princípio não tivesse gostado." (E3d23) "(…) se começasse outra vez do princípio voltava a ir para o mesmo curso (…)" (E3d18) "(…) se fosse este ano eu começava outra vez o curso de educadora (…)" (E3d22)	Voltaria a escolher o mesmo curso	
"Em termos de currículo acho que não me preparou para a realidade." (E3d37)		Curricularmente não pre--parou para a realidade
"Nós fomos aprendendo uns com os outros, no 3º ano de curso tínhamos aqueles estágios. Eu aprendi mais com as colegas que estavam a trabalhar do que propriamente com as professoras que tinha na escola de educadoras." (E3d38)		Aprendizagem mais significativa com as colegas nos estágios do que com as professoras do curso
"(…) essas receitas acabávamos por ter com as colegas que já tinham experiência profissional durante os estágios, porque os professores da formação nessa altura não nos ajudavam muito." (E3d42)		
"(…) já tinha tido crianças com muita dificuldade em apoiar, pelo facto de não ter tido muita formação nessa área a nível da formação inicial (…)" (E3d46)		Pouca formação a nível das necessidades educa--tivas especiais

Subcategoria: Formação contínua

Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) eu queria ter frequentado algumas acções de formação, mas como estava no particular isso era muito difícil para nós, porque não temos as regalias que temos no oficial, no que diz respeito a dispensas para frequentar formação." (E3d44)	O ensino oficial possibilita dispensas para formação	
"Eu nunca fiz as acções de formação pela necessidade dos créditos, foi sempre porque as temáticas das acções tinham interesse." (E3d47)	Realização de acções de formação pelo interesse das temáticas	
"Faz-se a formação porque as pessoas têm a necessidade de obter os créditos e muitas vezes não se faz a formação para transformar práticas educativas." (E3d48)		Realização de formação com o intuito único de obter créditos em vez de ser para transformar práticas
"(…) os professores não frequentam o centro de formação tanto para transformar práticas, mas pela questão de precisarem dos créditos." (E3d49)		
"(…) a formação que os docentes escolhem não devia ser escolhida pelos determinados professores (…)" (E3d50)		Não deviam ser os docentes a escolher a formação

"(…) deviam ser as escolas que deviam dizer, esta escola tem este e aquele problema ou tem este projecto educativo que pretende levar a efeito e então precisam desta e daquela formação (…)" (E3d50) "Devia ser em Conselho Pedagógico que se fazia um apanhado das necessidades da escola (…)" (E3d52) "(…) os Conselhos Pedagógicos não fazem um plano de formação (…)" (E3d54)		Os Conselhos Pedagógi--cos deviam fazer um levantamento de forma--ção específica para os seus docentes
"(…) as escolas não pedem formação específica, então… o centro tem que apresentar um leque variado para ver se satisfaz as necessidades de algum docente." (E3d53) "(…) o centro de formação apresenta propostas e depois os professores escolhem, é o inverso do que é a filosofia da formação." (E3d55)		Procedimento inverso ao da filosofia de formação

Categoria: Factores de natureza extrínseca à profissão docente

Subcategoria: Relações com os pares

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"As relações com os outros educadores desenvolvem-se bem (…)" (E3d76) "(…) são boas as relações entre educadores." (E3d78)	Boas relações	

Subcategoria: Relações com as crianças

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) uma criança que tem uma boa relação afectiva com o educador, é lógico que no ano seguinte quer ter o mesmo educador." (E3d70)	Quando são boas as relações afectivas pretende--se o mesmo educador	

Subcategoria: Relações com a comunidade

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"A nível das autarquias também há bom relacionamento." (E3d90)	Bom relacionamento	

Subcategoria: Relações com os superiores hierárquicos

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Em termos de relações com o Conselho Executivo também não há grandes dificuldades." (E3d79) "(…) nestes dois agrupamentos onde eu tenho mais experiência não há grandes problemas." (E3d82) "(…) as relações são boas." (E3d83)	Decorrem sem problemas	

Subcategoria: Relações com os pais

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	Carácter insatisfatório
"Com os pais há aquela relação do dia a dia, que eu acho que é boa. Geralmente os educadores mantêm uma boa relação com os pais e os pais com os educadores (…)" (E3d84)	Há um relacionamento recíproco bom	
"(…) as crianças são muito pequeninas e os pais têm interesse em se dar bem com os educadores e os educadores reciprocamente também." (E3d85)	Há um interesse comum de se darem todos bem por se tratar de crianças pequenas	
"Aqui neste meio onde vivo, que é uma vila e onde eu já trabalhei anteriormente, há muitos pais que trabalham e têm um horário e nós passamos por vezes uma semana sem os vermos (…)" (E3d86)		Nas vilas há pouco contacto com os pais
"Há assim uma camada de pais que sem ser marcar reunião não se consegue falar com eles." (E3d87)		Contacto apenas com reunião marcada
"(…) numa aldeia é fácil, porque o meio é muito pequeno, a maior parte das mães não trabalha e vão e vêm à hora do almoço, é muito fácil contactar com eles (…)" (E3d88)	Nas aldeias há muita facilidade em contactar com os pais	
"(…) as relações são sempre muito afáveis." (E3d89)	Relações afáveis nas aldeias	
Subcategoria: Relações pessoais e familiares do educador		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) é fácil nós chegarmos a casa nervosas e em vez de darmos mais atenção aos filhos damos-lhes menos." (E3d94)		Estados nervosos reflec--tem-se na atenção dada à família
Subcategoria: Estilo do gestor		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Às vezes há aquelas pequenas coisas que nós achamos que revelam uma certa prepotência (…)" (E3d80)		Pessoa prepotente
"(…) depois de reflectirmos, até achamos que até tiveram razão e nós no lugar deles ate fazíamos igual porque nós às vezes queremos as coisas mais fáceis do que aquilo que parecem." (E3d81)	Pessoa ponderada	
Subcategoria: Salário		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"A nível da remuneração não é feita distinção entre os educadores e os professores (…)" (E3d124)	Remuneração igual entre docentes	

"(…) hoje ganha-se pelas habilitações e não pelo trabalho que se desenvolve." (E3d125)		Salário conforme as habilitações em vez de ter em conta o trabalho desenvolvido
"(…) todos nós gostávamos de receber mais." (E3d126) "(…) todos gostávamos de ganhar mais (…)" (E3d128)		Desfrutar de melhor salário
"(…) comparando com outros profissionais, bancários ou finanças, acho que por aquilo que eu conheço acho que as remunerações estão mais ou menos equiparadas dentro das habilitações." (E3d127)	Comparativamente com outros profissionais há uma equiparação remuneratória dentro das mesmas habilitações	
"Quem faz muitas deslocações, chega ao fim do ano lectivo e se juntar a deslocação de carro… as outras despesas que um carro acarreta, sobra muito pouco." (E3d130)		Remuneração insuficien--te quando se fazem grandes deslocações de carro
"(…) é verdade que muitos docentes acabam por gastar e por fazer a maior parte das despesas com o carro para ir trabalhar, principalmente em início de carreira que ficam sempre longe." (E3d131)		Há em início de carreira muitas despesas com deslocações por se ficar sempre longe
"(…) dividir despesas de deslocações com outras colegas que se deslocavam também para a mesma área de trabalho." (E3d132)	Dividir despesas de deslocações para amenizar os gastos	

Subcategoria: Estatuto social

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"A nível social, acho que a profissão não é muito valorizada." (E3d25) "(…) a nível social acho que não reconhecem muito os educadores." (E3d28)		Profissão pouco valoriza--da socialmente
"(…) as pessoas pensam mais que os jardins-de-infância são um sitio para guardar os meninos (…)" (E3d26)		Considerar os jardins-de--infância espaços de guarda de crianças
"(…) os educadores às vezes nem se percebe muito bem se são docentes (…)" (E3d27)		Dificuldade em perceber se os educadores são docentes

Subcategoria: Sistema de concursos e colocações

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) cada ano estou em seu lado (…)" (E3d62)		Mudança anual de lugar
"(…) seria vantajoso os educadores terem a possibilidade de escolher se queriam ou não trabalhar com o mesmo grupo (…)" (E3d64)	Seria vantajoso os educadores poderem escolher a permanência ou não no lugar	
"(…) era bom que os educadores pudessem escolher se querem ou não ficar em determinado sítio."		

(E3d67) "(…) mas que também não fossem obrigadas, como agora está o actual sistema de concursos que se prevê, que vão ser obrigadas a ficar mesmo no lugar onde forem colocadas por vários anos." (E3d65)		Obrigatoriedade de permanência num lugar durante alguns anos
"Eu posso ficar ou não no mesmo lugar ou no mesmo agrupamento no ano seguinte (…)" (E3d71)		Incerteza de permanecer no mesmo lugar ou no mesmo agrupamento
"(…) educadores que sejam novinhos e que tenham saído há pouco tempo das escolas também não apanham colocações, é raro ver." (E3d77)		Quem tem pouco tempo de serviço não apanha colocação
"(…) as colocações são uma instabilidade e então este ano, com o que está para aí, nós não sabemos o que é que vai sair. Geram sempre instabilidade (…)" (E3d94)		As colocações geram instabilidade agravadas com a imprevisibilidade do novo sistema de concurso
"(…) numa cidade nunca trabalhei, porque geralmente os lugares estão ocupados por colegas com mais anos de serviço. Só conheço a realidade das vilas e aldeias (…)" (E3d142)		É necessário ter muitos anos de serviço para conseguir uma colocação numa cidade
"(…) imagine que estou num jardim e que até queria outro mais perto, ou na pior das situações que sou colocada num jardim muito distante de casa, mas como não posso concorrer durante três anos, vou ter que permanecer aí nesse jardim contrariada durante três anos." (E3d160)		Permanência contrariada num lugar durante 3 anos pelo motivo dos concur--sos serem plurianuais
"(…) o novo sistema de concurso vai criar mais instabilidade a nível pessoal e profissional do professor apesar de promover a estabilidade do corpo docente nas escolas." (E3d161)		O novo sistema de concurso vai causar instabilidade pessoal e profissional apesar de promover a estabilidade docente nas escolas
"Concordo se as pessoas quiserem realmente ficar mais tempo nesse lugar, agora serem obrigadas a ficar três anos, vai criar um mal-estar muito grande." (E3d162)		Os concursos plurianuais irão suscitar um mal-estar grande nos docentes que desejarem mudar de lugar
Subcategoria: Vínculo profissional		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Não passei pela fase de contratação porque estive em estabelecimentos particulares." (E3d98)	Trabalhar no ensino particular evitou a passagem pela fase de contratação no ensino oficial	
"(…) para não passar por essa fase, eu permaneci sempre no particular durante 10 anos e só saí quando consegui entrar para o quadro, senão		Foi necessário trabalhar durante 10 anos no ensino particular para entrar no quadro do

teriam sido 10 anos como contratada." (E3d99) "Eu estive numa instituição particular durante 10 anos e só depois é que consegui entrar para a rede oficial." (E3d2) "Eu estive muitos anos no particular (…)" (E3d43)		ensino oficial
Subcategoria: Rede escolar		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"No dia a dia, acho que este jardim às vezes passa um bocadinho despercebido à comunidade exterior, aos pais e à autarquia, porque também são jardins com pouca frequência." (E3d91) "(…) no dia a dia não acho que desperte muita curiosidade." (E3d92) "(…) no lugar onde estou este ano, o jardim está muito isolado (…)" (E3d159)		Jardins com pouca frequência de crianças passam despercebidos à comunidade Os jardins de lugar único suscitam o isolamento entre educadores
Subcategoria: Políticas administrativas/educativas		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) ao nível dos agrupamentos melhorou muito a forma como nós nos organizamos com os outros níveis de ensino. Enquanto que antes de sair o Decreto 115 nós tínhamos poucas possibilidades de contactar com eles (…)" (E3d7)	O novo modelo de gestão possibilitou o contacto com outros níveis de ensino	
"(…) há aquela troca com os professores do 1º Ciclo, há muito mais articulação (…)" (E3d8)	A formação dos agrupamentos possibilitou a articulação entre ciclos	
"(…) esta interligação que é possível fazer com os outros níveis de ensino é muito benéfica, é fundamental e em termos profissionais para mim foi uma coisa boa (…)" (E3d10)	É benéfica a interligação com os outros níveis de ensino	
"(…) quando estávamos nas Delegações Escolares não era possível. Nós não tínhamos contacto nenhum a não ser com o professor, que estivesse por acaso ali ao lado do nosso jardim (…)" (E3d9)		Com as Delegações Escolares não tínhamos contacto com colegas
"(…) com as delegações as coisas funcionavam só em termos burocráticos mais nada, não havia a parte pedagógica. A parte pedagógica era aquela que nós tínhamos da formação inicial, tirando isso mais nada, essa parte para mim melhorou muito." (E3d11)		As delegações escolares só funcionavam em termos burocráticos, não tinham uma parte pedagógica
"(…) andamos mais desanimadas, angustiadas, desde que este governo entrou e ninguém pensava que isto		As alterações impostas pelo novo governo predispuseram a estados

iria acontecer.” (E3d95)		de angústia e de desânimo nos docentes
“(…) desde o Roberto Carneiro, que para mim, mesmo assim para os professores foi dos melhores Ministros da Educação em termos de carreira, para todos os professores em geral.” (E3d100)	A fase do Roberto Carneiro como ministro da educação foi benéfica para a carreira dos docentes	
“(…) em termos de Educação Pré-Escolar foi aquela fase do Marçal Grilo, em que foi aprovada aquela legislação sobretudo a separação entre o que é a componente lectiva e a componente não lectiva, e a parte do apoio à família (…)” (E3d101) “Essa parte em que foi aprovada essa separação entre as duas componentes acho que foi importante para o pré-escolar (…)” (E3d102)	Aprovação durante a fase de Marçal Grilo da separação entre a componente lectiva e não lectiva e a componente de apoio à família	
“(…) o Ministério da Educação ao querer-nos fazer isto, ao aumentar o calendário do pré-escolar, foi precisamente para mostrar que o pré-escolar é diferente dos outros níveis de ensino (…)” (E3d110)		O aumento do calendário escolar para o pré-escolar mostra que este nível de ensino é diferente dos outros níveis de ensino
“(…) é mais porque os pais precisam de mais tempo onde deixar os meninos. E nesse caso os educadores que fiquem com eles mais tempo.” (E3d111) “(…) nós estamos no jardim não é porque os meninos precisam de mais tempo em termos de desenvolvimento, mas nós estamos mais tempo porque os pais precisam que nós fiquemos mais tempo com eles. É mais guarda!” (E3d113) “Nós estamos lá para os guardar, então ficamos até ao meio de Julho, porque os pais precisam. Não é porque os meninos precisem de mais tempo para desenvolver competências, ou para se aperfeiçoarem nas diversas áreas. Estamos, porque os pais precisam que fiquemos com eles (…)” (E3d114)		O alargamento do calendário do pré-escolar surgiu para dar resposta aos pais em vez de ser para as crianças adqui--rem mais competências
“(…) enquanto que nos anos anteriores havia uma distinção clara entre a parte lectiva e a parte não lectiva, com isto há uma mistura.” (E3d112)		A realização da componente não lectiva na escola ocasionou uma mistura entre as duas componentes
“(…) por aproximação, não me admiro nada que daqui por uns tempos o 1º Ciclo também fique na mesma no estabelecimento de ensino lá mais umas semanas (…)” (E3d115)		Extensão do alargamento do calendário escolar ao 1º Ciclo

"(…) daqui por uns tempos, nós além de ficarmos mais umas semanas nos jardins, passarmos a ficar só com as pontes como acontece com os outros funcionários públicos." (E3d116) "A maior parte das crianças já não vai ao jardim, porque fica com os irmãos. E as que vão são aquelas que os pais não lhes apetece ficar com eles em casa, ou porque trabalham (…)" (E3d120)		Desconfiança que os educadores irão ficar ainda mais tempo nos estabelecimentos de ensino Os períodos de alargamento do calendário escolar têm pouca frequência de crianças
Subcategoria: Mobilidade docente		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Eu não considero que essa grande mobilidade de docentes seja vantajosa." (E3d61) "(…) às vezes também é vantajoso o docente mudar. E às vezes um educador, numa determinada localidade, faz maravilhas e se calhar outro, na mesma localidade, não faz." (E3d66) "Para as crianças não considero a mobilidade vantajosa (…)" (E3d68) "(…) deixar um projecto a meio (…)" (E3d72)	Torna-se vantajosa quando o trabalho do docente não é producente naquele lugar	Não é vantajosa para os docentes Não é vantajosa para as crianças Não permite acabar projectos
Subcategoria: Formas de mobilidade		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) a primeira vez eu fui trabalhar para os apoios educativos, porque foi na altura que a minha filha nasceu e eu tinha medo de ficar a trabalhar muito longe de casa. E então optei por ir para os apoios educativos (…)" (E3d45)	Opção pelo destacamento para os apoios educativos por possibilitar uma colocação perto de casa	
Subcategoria: Estabilidade docente		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) já houve anos em que consegui estar 3 anos no mesmo sítio e gostei." (E3d63) "(…) se eu souber que fico 3 anos, acho que a nível do trabalho é vantajoso, dá-se outra continuidade." (E3d73) "(…) conseguimos fazer um projecto de 2 anos e nós consideramos que essa continuidade foi boa (…)" (E3d74) "(…) a estabilidade a nível do corpo docente é muito útil e benéfica." (E3d75)	Gosto de estar 3 anos no mesmo lugar É vantajosa por permitir dar continuidade a projectos É útil e benéfica	

Subcategoria: Características físicas dos estabelecimentos		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"A maior parte dos jardins que eu conheço são adaptados. Adaptados para uma sala normal, não são uma escola." (E3d133)		Funcionamento em salas adaptadas
"Já trabalhei em alguns jardins que eram uma escola do 1º Ciclo, daquelas devolutas, que entretanto vão fechando por falta de crianças." (E3d134)		Funcionamento em escolas do 1ºCiclo devolutas
"(…) essas aí, mais ou menos, mesmo assim onde trabalhei foi daquelas que tinha melhores condições porque têm normalmente uma boa exposição ao sol, são sítios abrigados, quentes." (E3d135)	Os jardins que funcionam em espaços das antigas escola do 1º Ciclo reúnem condições razoáveis para a actividade docente	
"(…) no jardim onde estou, mal dá o sol e é um espaço frio." (E3d136)		Funcionamento em espaços desagradáveis
"(…) trabalhei num jardim numa vila, que abriu no meio do ano, que foi feito de raiz e também não tem boas condições. Tem boas condições comparativamente com aquele que substituiu (…)" (E3d137)		Os equipamentos construídos de raiz também nem sempre reúnem as condições necessárias à prática educativa
"(…) é um jardim de raiz onde não foi pedida a opinião dos educadores para fazer a planta, e às vezes bastavam pequenas diferenças que, em termos de gastos, eram a mesma coisa e poderiam ter sido muito melhoradas, muito mais funcionais." (E3d138)		Construção de novos equipamentos sem a opinião dos educadores
Subcategoria: Recursos materiais		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Nós temos pouco material e poucos recursos." (E3d5)		Poucos materiais e recursos
"(…) o que nós sentimos mais falta é de material de desgaste (…)" (E3d4)		Falta de material de desgaste
"(…) numa aldeia há menos material, mas também são menos crianças a gastar o material." (E3d145)		Nas aldeias há menos material mas também menos crianças
"(…) nas vilas, por aquilo que eu vejo, compra-se mais material, mas gasta-se mais e estraga-se mais, porque tem muito mais uso." (E3d146)	Nas vilas há mais material mas também tem mais uso	
"(…) no ano em que estive na vila, os pais colaboravam e conseguia-se comprar muita coisa, mas também chegava-se ao fim do ano e as coisas estavam muito gastas (…)" (E3d147)	Os pais das vilas contribuem bastante para a compra de novo material mas nestes lugares também há um desgaste maior	

"(…) na aldeia as coisas duram muito mais, porque são muito menos crianças." (E3d148)	Nas aldeias o material didáctico comporta menos desgaste	
"(…) em termos de material não vejo que as aldeias estejam mais mal equipadas." (E3d149)	As aldeias estão bem equipadas	
"As Juntas de Freguesia colaboram bastante (…)" (E3d150)	As Juntas colaboram com verbas iguais para todos os jardins	
"As Juntas de Freguesia colaboram muito, há aquelas verbas que dão todos os anos para todos os jardins de forma igual." (E3d152)		
"(…) as Câmaras é só com as verbas que são obrigatórias, e fazem-no tarde e a más horas." (E3d151)		As Câmaras colaboram de forma tardia com as verbas obrigatórias
"E por aquilo que eu vejo, tanto numas Juntas como noutras eventualmente quando se pede e se justifica bem, todas colaboram, mas não se pode exagerar." (E3d153)	As Juntas colaboram com um acréscimo de verba em casos bem justificados	

Categoria: Propostas para atenuar/superar a insatisfação profissional

Subcategoria: Políticas educativas

Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) os educadores terem a parte lectiva e haver alguém, nomeada--mente animadores para fazerem a parte não lectiva." (E3d158)	Desempenho da componen--te não lectiva por animadores	

Quadro IV – Categorização da E4

Categoria: Percepção da forma de estar docente na profissão		
Subcategoria: Sentimentos de bem-estar		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Eu profissionalmente acho que me sinto maioritáriamente satisfeita, acho que ainda não cheguei ao ponto de insatisfação." (E4d9) "(…) eu encontro-me satisfeita profissionalmente." (E4d31) "(…) sinto-me satisfeita (…)" (E4d121)	Expressão predominante da satisfação	
Subcategoria: Sentimentos de mal-estar		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) tudo se encaminha para que nós, em certas alturas, nos sintamos mais desmotivadas." (E4d3) "As docentes já começam a pensar no que vai acontecer no próximo ano lectivo (…)" (E4d85) "Os professores já começam a sofrer por antecipação (…)" (E4d86) "(…) acho que o sentimento que se nota é o de revolta, que as pessoas não estão satisfeitas e que tende a piorar." (E4d125)		Predomínio em certas alturas do ano de desmotivação Aparecimento de pensa--mentos ansiosos Sofrimento por antecipa--ção Expressão de revolta e de insatisfação
Categoria: Factores de natureza intrínseca à profissão docente		
Subcategoria: O trabalho em si		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Eu sempre gostei desta profissão e foi por esse motivo que foi a profissão que escolhi." (E4d1) "(…) sinto-me muito bem na profissão." (E4d122) "A satisfação relaciona-se com o gostar da profissão." (E4d10) "(…) uma pessoa se gosta daquilo que está a fazer, acho que acaba por superar um bocadinho os pontos negativos." (E4d11) "(…) já sabem que temos de andar sempre de um lado para outro (…)"	Vocação para a profissão Sentir-se bem como educadora Gostar de ser educadora é motivo de satisfação Quando se gosta do que se faz superam-se as dificuldades	 Ser educadora implica mudar constantemente

(E4d71) "E o facto dos docentes estarem descontentes, de estarem desmotivados traduz-se a nível do seu trabalho." (E4d89) "(…) as colegas sentem uma revolta muito grande e isso acaba por transparecer no trabalho desenvolvido." (E4d126) "(…) vão para os estabelecimentos de ensino sem vontade e isso ressente-se no trabalho desenvolvido com as crianças. Quem acaba por ser mesmo prejudicado serão as próprias crianças que neste caso estão com esses educadores." (E4d91)		de lugar O descontentamento e a desmotivação profissional manifestam-se no traba--lho com as crianças A revolta profissional que as educadoras sentem transparece no trabalho com as crianças Ir para o jardim sem vontade prejudica o trabalho realizado com as crianças
Subcategoria: Função do educador		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Tentamos valorizar as coisas que nós trazemos, mas principalmente as coisas que as crianças trazem, como as suas vivências pessoais e tentamos que aquilo tenha algo de valor." (E4d16) "E fazemos sentir à criança que ela é parte importante, que é para ela que nós estamos no jardim-de-infância (…)" (E4d17)	Tentar valorizar tudo o que diga respeito à criança Fazer sentir à criança que estamos ali por ela	
Subcategoria: Método de trabalho		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Todos os trabalhos que fazemos são pensados ou por nós ou aproveitando as opiniões das crianças ou qualquer coisa que aconteça na sala." (E4d15)	O educador deve planear e desenvolver as actividades tendo em consideração também as ideias das crianças e os acontecimen--tos	
Subcategoria: Desempenho profissional		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) que aquela colega não está desenvolver um bom trabalho (…)" (E4d36) "(…) que não tem «competências»." (E4d39) "(…) havia colegas que não estavam em situação de estar a trabalhar com crianças (…)" (E4d44) "(…) talvez por problemas pessoais, problemas de saúde, não sei, essas pessoas não desenvolvem um bom		Nem todas as colegas têm competências para desenvolver um bom trabalho com crianças Os problemas pessoais interferem no bom desempenho

trabalho.” (E4d46) “(…) que aquela colega está na profissão errada (…)” (E4d38)		Há colegas que parecem estar na profissão errada
Subcategoria: Reconhecimento e valorização profissional		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
“(…) há colegas que reconhecem normalmente que o nosso papel é importante. Mas também há outros que não dão valor.” (E4d7)		Nem todas as colegas valorizam a profissão de educadora
“(…) há colegas que realmente reconhecem e valorizam a nossa função educativa, mas há outros que não.” (E4d23)		
“(…) uma professora do 1º Ciclo nos disse que nós fazíamos umas coisas tão bonitinhas (…)” (E4d24)		Depreciação do nosso trabalho
“(…) as colegas de outros níveis não dão valor aquilo que realmente é importante, ao trabalho que fazemos no sentido de transmitir conhecimentos; que as crianças aprendem ou de que eles adquirem conhecimentos nas diversas áreas de conteúdo (…)” (E4d25)		Os colegas de outros níveis não reconhecem que as crianças adquirem conhecimentos em diversas áreas de conteúdo
“Mas vamos caminhando para o bom sentido, vamos tentando melhorar a nossa posição aos olhos deles, dando-lhe mais valor.” (E4d8)	Devemos valorizar-nos a nós próprias como agentes importantes para o desenvolvimento e progresso das crianças	
“(…) nós próprias também temos que contribuir para valorizarmos o nosso trabalho, para que realmente sejamos reconhecidas tanto pelos pais, como pela comunidade educativa em geral, como realmente factor importante para o desenvolvimento das crianças e para o progresso das mesmas.” (E4d124)		
“(…) fazem do jardim-de-infância um depósito de crianças.” (E4d20)		Os pais fazem do jardim-de-infância um depósito de crianças
“Pela frente, os pais tentam sempre dar um bocadinho de valor à actividade que o educador desempenha, dizendo que acham muito giras as actividades que nós desenvolvemos com os seus filhos.” (E4d21)		Os pais ainda não reconhecem o trabalho da educadora como verdadeiramente indis-pensável para o desenvolvimento da criança
“(…) há um conjunto de pais que já começam a entender o jardim-de-infância como realmente algo que contribui para o desenvolvimento do seu filho, que ele aprende alguma coisa. Mas há outros pais que, infelizmente, ainda não têm essa percepção desta profissão.” (E4d22)	Alguns pais já têm a percepção de que a frequência do jardim-de-infância contribui para o desenvolvimento da criança	
Subcategoria: Responsabilidade		

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	Carácter insatisfatório
"(…) nos propomos contribuir para a evolução da criança." (E4d14)	Contribuir para o desenvolvi-mento da criança	
"(…) contribuir para o futuro dela, como ser livre e autónomo." (E4d18)	Formar a criança como ser livre e autónomo	
"(…) nós temos um projecto curricular, temos as orientações curriculares para seguir, para desenvolver o melhor trabalho com as crianças." (E4d26)	Obrigatoriedade de desen-volver um projecto curricular de sala e de seguir as orientações curriculares	
"(…) deveria haver por parte dos agrupamentos ou das Direcções Gerais de Educação, alguém que veja se esta ou aquela pessoa devia ou não estar no activo." (E4d45)		Falta de avaliações psicológicas dos profis-sionais para ver se estes têm capacidades para desempenhar a função docente
Subcategoria: Progressão na carreira		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) todos os docentes deviam progredir na carreira (…)" (E4d40)	Todos deviam progredir	
"Todos devíamos chegar ao topo (…)" (E4d42)	Todos deviam chegar ao topo	
"(…) havendo no entanto uma «avaliação», para verem realmente o trabalho que uma pessoa desempenha. Para não ser uma que faz mais coisas e outra que faz menos coisas a nível do desenvolvimento de trabalho e haver a mesma progressão para os dois profissionais." (E4d41)	Avaliação criteriosa de desempenho	
"(…) às vezes dá a sensação que devia haver uma avaliação nesta profissão mais rigorosa." (E4d39)		
"(…) deviam haver critérios bem definidos que vissem se a pessoa devia progredir de escalão sempre ou fazer com que a pessoa faça mais (…)" (E4d43)	Progressão ou não consoante o desempenho	
Subcategoria: Realização pessoal e profissional		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Nós vemos que contribuímos para a evolução da criança (…)" (E4d6)	Contribuir para a evolução da criança	
"(…) a actividade do educador é gratificante (…)" (E4d13)	Ser uma actividade profissional gratificante	
Subcategoria: Formação inicial		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) a formação inicial, ao nível das	Foi muito boa ao nível das	

práticas foi muito boa, porque foram 4 anos de estágio." (E4d27) "(…) adquirimos mais prática." (E4d29)	práticas	
"(…) em todos eles tivemos sempre práticas pedagógicas (…)" (E4d28)	Teve sempre práticas pedagógicas em todos os anos do curso	
"(…) considero que a formação inicial me preparou para a realidade que encontro no dia a dia no jardim. Penso que da formação que eu tive e que me preparou para a profissão (…)" (E4d30)	Permitiu uma preparação suficiente para o exercício da profissão	
Subcategoria: Desenvolvimento pessoal e profissional		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) já fiz algumas acções porque valorizavam bastante, que contribuíram bastante para o meu enriquecimento pessoal e profissionalmente." (E4d35)	Realização de formação para enriquecimento pessoal e profissional	
Subcategoria: Formação continua		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) nós vamos tendo sempre formação, adquirindo novos conhecimentos, pelo intercâmbio com colegas, com acções de formação (…)" (E4d32)	A realização de acções de formação permite o intercâmbio com colegas e aquisição de novos conhecimentos	
"(…) às vezes faço formação, mas faço apenas por uma razão de preenchimento de currículo (…)" (E4d34)	Realização de formação para currículo	
Categoria: Factores de natureza extrínseca à profissão docente		
Subcategoria: Relações com os pares		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Eu considero que me adapto muito bem às diferentes situações. Não me considero problemática (…)" (E4d69)	Ter uma boa capacidade de adaptação a novas colegas	
"(…) esta mobilidade a nível de relacionamento com colegas nunca me trouxe problemas e espero que assim continue." (E4d73)	Bom relacionamento com colegas	
"(…) há situações, em que, por vezes, os docentes que estão, gostariam de estar sempre com as mesmas colegas, não minto, pelo facto de não gostarem de caras novas, principalmente em estabelecimentos de mais do que um lugar." (E4d70)		Não se pode estar sempre com as mesmas colegas
"(…) os docentes já deviam estar	Começa a haver uma	

mentalizados que esperam sempre colegas novos nos anos seguintes. As pessoas acabam por se mentalizar, que é um ritmo, uma rotina." (E4d72)	mentalização de que é uma rotina anual conhecer novos colegas	
Subcategoria: Relações pessoais e familiares do educador		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) como os saltos não têm sido muitos, salvo aquele ano na Madeira as minhas relações pessoais e familiares têm-se mantido muito bem." (E4d80) "(…) talvez porque ainda não tenho nenhum compromisso familiar, ainda não se verificam muitos transtornos familiares." (E4d82) "Se calhar se fosse casada e tivesse filhos, seria complicado gerir essas situações e sentiria mais essa instabilidade familiar." (E4d83)	As relações familiares e pessoais mantêm-se bem quando não se salta muito de lugar Quando não se têm compromissos familiares não se sentem muitos problemas com a mobilidade	É difícil gerir uma família e filhos quando se tem instabilidade profissional
Subcategoria: Relações com os superiores hierárquicos		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Com os meus superiores, as relações foram sempre de cordialidade, de amizade." (E4d74) "Não tenho tido problemas (…)" (E4d75) "(…) correu sempre tudo bem." (E4d76)	Relações de cordialidade e de amizade Relações sem problemas	
Subcategoria: Relações com os pais		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) nunca tive problemas nenhuns com pais. Tive sempre relações muito boas." (E4d78)	Relações muito boas	
Subcategoria: Estilo do gestor		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) nós enquanto superiores nunca podemos agradar a toda agente, porque certas decisões por um lado prejudicam «uns», beneficiando outros. Mas não é intenção de que seja assim. Por vezes tem que ser e há pessoas que nunca gostam tanto dessas soluções, mas tem que ser assim." (E4d77)	Imparcialidade na tomada de decisões	
Subcategoria: Salário		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) os docentes querem sempre receber mais." (E4d100)		Os docentes nunca estão satisfeitos monetariamen-

		-te
"(…) eu como não tenho gastos acrescidos, considero que a remuneração é compensadora." (E4d101)	Pessoalmente a remunera--ção é compensadora por não ter compromissos familiares	
"No ano em que estive na Madeira, o vencimento era suficiente para os gastos que tinha (…)" (E4d104)	Apesar de estar muito longe ainda assim o vencimento era suficiente	
"Mas a nível de uma família já com filhos, não sei se será muito compensadora." (E4d102)		Para um casal com filhos a remuneração pode não ser suficiente
"(…) para as colegas em início de carreira, penso que o vencimento não será muito abonador para os gastos que por vezes as colocações envolvem." (E4d103)		Para as colegas em início de carreira o vencimento pode não ser suficiente pelos gastos que as deslocações envolvem
Subcategoria: Estatuto social		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) actualmente, estamos a achar que a nossa profissão acaba por ser um bocado desvalorizada… não somos reconhecidas como as restantes colegas dos restantes ciclos." (E4d2)		Os educadores não são valorizados como os docentes dos outros ciclos
"(…) o sentir que a nossa profissão por vezes não é valorizada, que não é comparada aos outros graus de ensino. Cada profissão tem o seu valor (…)" (E4d12)		
"Eu acho que a comunidade educativa à frente diz que sim, mas por detrás pensa mesmo que estamos mais na guarda das crianças." (E4d19)		A comunidade educativa considera os educadores como guardadores de crianças
"Mas os decisores políticos não nos consideram iguais aos outros docentes!" (E4d94)		O governo não considera os educadores iguais aos outros docentes
"Se todos fazemos parte da educação, acho que devíamos ser reconhecidas como tal." (E4d5)		
"(…) não concordo com um calendário diferenciado para o nosso nível de ensino, porque acho que devia ser igual para todos, como sempre foi. Se somos todos docentes, cada um no seu ciclo, no seu grau de ensino, reafirmo que devia ser igual para todos." (E4d98)		Desigualdade de regalias entre docentes da educação
"A única coisa que eu acho mesmo negativa é a situação de não sermos comparadas com os restantes docentes, a nível do calendário escolar." (E4d123)		É negativo haver diferenciação de direitos entre docentes de educação
Subcategoria: Políticas administrativas/educativas		
Unidades de registo	**Indicadores**	

	Carácter satisfatório	Carácter insatisfatório
"(…) estamos numa interrupção lectiva para todos os colegas dos outros níveis de ensino e nós não estamos, estamos a fazer um calendário escolar totalmente diferente do deles." (E4d4)		Um calendário escolar diferente dos outros níveis de ensino implica que os educadores estejam mais dias a trabalhar no jardim-de--infância
"(…) os outros ciclos fecham os estabelecimentos mais cedo e nós ainda continuamos nos jardins." (E4d95)		
"(…) o governo está a pensar mais numa questão monetária, a nível dos gastos que se têm com os concursos anuais e se calhar tem razão nesse sentido, mas não está a pensar nas questões monetárias dos professores, porque ao irem para longe vão ter mais gastos. Acabam por criar mais instabilidade nas pessoas, nas suas famílias." (E4d88)		Os concursos plurianuais implicam no caso dos docentes estarem longe mais gastos e mais instabilidade docente
"O governo fala em articulação e acho que isso é muito bom, tanto a nível dos pais como dos outros ciclos… Só que realmente então têm que pensar porque é que nós não somos iguais aos outros? Porque é que não somos docentes considerados na mesma, abrangidos pela mesma legislação? Uns são de primeira e outros são de segunda." (E4d96)		Os educadores não são abrangidos pela mesma legislação no que concerne ao calendário escolar
"(…) acho que essa articulação tem todo o sentido de existir, porque nós não somos um mundo à parte. As crianças evoluem e nós contribuímos para isso. Portanto teremos que ser integradas e continuar-se essa articulação." (E4d97)		A articulação entre ciclos faz todo o sentido, mas requer a integração dos educadores nas reuniões e isso não é possível por termos um calendário diferente
Subcategoria: Sistema de concursos e colocações		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) penso que a nova lei que aí vem e que legisla os concursos não será uma boa solução…porque acho que vai trazer mais complicações a todos os níveis." (E4d48)		O novo sistema de concursos vai trazer complicações
"(…) situação que se coloca agora com os concursos, com as reconduções. Acho que vai trazer ainda mais instabilidade." (E4d84)		O novo sistema de concurso vai acarretar mais instabilidade familiar
"(…) vêem que a situação está a piorar. Cada um olha para si e vai pensar «para onde é que eu vou para o ano?» e voltamos à instabilidade familiar." (E4d87)		
"(…) os concursos são mesmo assim, nunca conseguem agradar a todos os docentes, porque		Os docentes não podem estar todos satisfeitos porque não há jardins

infelizmente não há jardins-de-infância no local de residência para todos os docentes daquela zona de residência (…)" (E4d49)		suficientes para se colocarem todos os docentes na zona da sua residência
"Os concursos fazem parte da carreira, do trabalho como docente, e temos que concorrer para conseguir alcançar alguma coisa." (E4d51)		Os concursos fazem parte da carreira profissional docente
"(…) não me posso queixar, porque tenho sempre ficado perto (…)" (E4d53)	Sorte de ficar afecta perto de casa	
"(…) as outras colocações que obtive foram todas perto da localidade de residência (…)" (E4d55)		
"(…) felizmente tenho estado sempre aqui perto de casa, tenho tido essa sorte." (E4d57)	Poucos saltos nas colocações	
"No ano anterior também estive neste concelho e anteriormente estive noutro concelho (…)" (E4d79)		
"(…) salvo no primeiro ano em que vinculei na Madeira e estive mais longe." (E4d54)		Quando se entra para o quadro fica-se sempre longe
"(…) mas entretanto regressei a Viseu no ano seguinte." (E4d62)	No ano seguinte de entrada para o quadro já se consegue uma aproximação de casa	
"(…) há colegas que já passaram por situações complicadas, com colocações muito distantes da residência, talvez por se encontrarem quase no fim da lista deste Quadro de Zona Pedagógica e que tiveram mesmo de se mudar para junto do jardim." (E4d56)		Estar quase no fim da lista do Quadro de Zona implica sempre ser colocada muito longe de casa e implica mudança para junto do estabeleci--mento de ensino
"Se as pessoas vão para um lugar onde não gostam de estar, ou porque poderiam estar mais perto, ou porque sentem que há pessoas com menos tempo de serviço que lhes estão a tirar essa oportunidade… acaba por fazer com que os docentes que estão a trabalhar estejam desmotivados." (E4d90)		A obrigatoriedade de permanecer em lugares onde não se gosta de estar ou que ficam muito longe é causadora de desmotivação
"Será também a própria família do educador, em casa, porque depois não lhes dedicam a atenção suficiente, porque este tipo de situação desgasta física e psicologicamente as pessoas." (E4d92)		A obrigatoriedade de permanecer em lugares onde não se gosta de estar ou que ficam muito longe ocasiona desgaste físico e psicológico
"(…) houve bastantes gastos com as viagens, porque tinha que me deslocar sempre de avião para o continente (…)" (E4d107)		Uma colocação nas ilhas acarreta muitos gastos em viagens
"(…) pelo facto de morar em Viseu e de trabalhar nos Concelhos circundantes a este, os gastos com	A colocação em Concelhos circundantes ao da residência possibilita a	

deslocações não são muito significativos, até porque eu partilho o carro com outra colega. Uma vez trago eu o carro, outra vez traz ela o dela." (E4d110)	partilha do carro com colegas para economizar nos gastos referentes às deslocações	
"(…) há muitas colegas que trazem o carro, são muitos gastos. Mas não será assim tanto porque não estamos num meio muito longe de casa, mais ou menos 40 kms (ida e volta), mais que esta distância já não será compensador." (E4d111)		As colocações que envolvem a realização de um percurso diário de mais de 40 kms (ida e volta) acarretam muitos gastos e não são monetariamente compen--sadoras
"Revolta que tem que ver com a recondução. Porque as pessoas querem aproximar-se da zona de residência e não conseguem, porque essas escolas vão estar ocupadas durante três anos e às vezes com pessoas que apresentam menos tempo de serviço que entretanto lá foram colocadas e se pedem a recondução podem ficar lá (…)" (E4d127)		A possibilidade de recondução no novo sistema de concursos vai gerar revolta às docentes que estiverem longe de casa pelo motivo das escolas que estão perto da residência estarem ocupadas
"Pessoas efectivas que queriam tentar aproximar-se da zona de casa e não vão conseguir, porque outras colegas com menos tempo de serviço ocuparam a vaga e não vão sair tão depressa." (E4d128)		
"(…) a casa onde estava era dividida com outras três colegas." (E4d105)		Ser colocada longe envolve ter de arranjar uma nova casa e ter de dividir despesas com colegas para poupar nos gastos
"(…) conheci colegas que tiveram que comprar ou levar carro, porque não tinham casa perto da escola (…)" (E4d106)		Quando não se consegue casa perto do lugar de colocação temos que ter um carro para nos deslocarmos

Subcategoria: Vínculo profissional

Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) eu tenho alguns anos de serviço, a maior parte deles foi passada numa instituição particular, e portanto estava perto de casa. É certo que o nível monetário era muito menos, mas era compensador por causa do desgaste que teria que passar se fosse contratada no público." (E4d52)	A opção de trabalhar no ensino particular compensa para estar perto de casa e para não passar pelo desgaste que causa ser contratada no ensino oficial	
"Passei pela fase de contratada, mas foi apenas meio ano em início de carreira nos Açores, porque entretanto regressei para ficar no	Houve a opção de trabalhar no ensino particular em início de carreira para deixar de ser contratada e para	

particular perto da minha zona de residência, em Viseu." (E4d60)	ficar perto de casa	
"(…) acabei por nunca ter andado como contratada e nunca ter ido para vários lugares no mesmo ano lectivo (…)" (E4d58)	Nunca ter andado como contratada	
"(…) acontece com colegas que são contratadas e que andam por assim dizer, a tapar buracos, a substituir provisoriamente colegas que se encontram afastadas temporariamente do jardim." (E4d59)		Ser contratada implica fazer substituições provi--sórias de colegas
"(…) só saí mesmo, quando entrei para o Quadro de Zona Pedagógica na Madeira (…)" (E4d61)	Opção de sair do ensino particular apenas quando se ingressa num Quadro do ensino oficial	
"(…) se estivesse como contratada e tivesse de ir para algum lugar, teria também que arranjar casa e as viagens não seriam de avião mas seriam de carro, e nesse caso não seria compensador (…)" (E4d108)		Estar como contratada envolve arranjar casa e carro e acaba por não ser compensador monetária--mente
"(…) há colegas que estão nessas situações e dizem que não compensa deslocarem-se para trabalhar em certos lugares a nível monetário. A única compensação que lhes traz é o tempo de serviço, porque a nível monetário não sobra nada." (E4d109)	A única compensação de estar como contratada é pelo motivo de ganhar tempo de serviço	

Subcategoria: Mobilidade docente

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) com estes saltinhos de jardim para jardim, nós vamos conhecendo outras realidades que nos vão melhorando em termos de práticas educativas." (E4d33)	A mobilidade permite conhecer novas realidades e melhorar as práticas educativas	
"(…) há sempre alguém que tem que ser mobilizado de um lugar para o outro. E neste caso são sempre sacrificados os docentes que têm menos tempo de serviço (…)" (E4d50)		Os docentes mais mobilizados são sempre os que têm menos tempo de serviço
"Para as crianças eu acho que sim, que é vantajosa a mobilidade dos educadores porque as crianças adaptam-se facilmente a todas as pessoas (…)" (E4d63)	A mobilidade é vantajosa para as crianças por estas se adaptarem facilmente a novas pessoas	
"(…) as crianças adaptam-se facilmente. Não acho que a mobilidade anual dos educadores traga qualquer ponto negativo para as crianças." (E4d64)		
"(…) não estou a ver que traga grandes problemas para a funcionalidade dos agrupamentos, em si." (E4d65)	A mobilidade docente não é desvantajosa para a funcionalidade do agrupamento	
"(…) não estou a ver que essa		

mobilidade anual dos docentes seja assim uma coisa tão desvantajosa para o agrupamento." (E4d67) "(…) não estou a ver que seja uma grande desvantagem." (E4d68) "(…) vejo aquelas situações em que casais, um vai para um lado e outro vai para outro. É claro que esta situação acaba por trazer instabilidade familiar." (E4d81)		A mobilidade gera instabilidade a nível familiar do profissional
Subcategoria: Formas de mobilidade		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) há colegas que ao pedirem o destacamento o pedem por motivos justos." (E4d129)	Pedidos de destacamento por condições específicas com justa causa	
""(…) há pessoas que usam e abusam dos destacamentos. Agora há pessoas que necessitam pelos motivos justos e estão a ser penalizadas." (E4d130)		Pedidos de destacamento injustificados que penalizam outros que necessitam mesmo desse destacamento
"Estas situações têm que ser bem analisadas e se as colegas merecem ou precisam mesmo daquele destacamento, tudo bem. (…) é claro que alguns não podem ser por motivos verdadeiros e só pretendem a aproximação de casa e aí vão concorrer em termos iguais com pessoas que necessitam mesmo e acabam por ser beneficiados em prol de colegas mesmo necessitados." (E4d131)		Os pedidos de destacamento por condições específicas têm que ser bem analisados para averiguar se os motivos são verdadeiros
"(…) em anos anteriores sei de algumas colegas que concorreram aos apoios precisamente por saberem que iriam ficar mais próximos de casa." (E4d132)	As pessoas recorrem ao destacamento para os apoios educativos unicamente por saberem que vão ficar perto de casa	
"(…) conheci colegas que estavam em instituições particulares através de requisições ou destacamentos também na mesma situação, como forma de ficarem perto de casa e de não irem para longe." (E4d133)	Aproveitamento das requisições como forma de ficarem perto de casa	
"É o caso de uma colega que conheci e que estava efectiva bastante longe e a requisição para uma associação foi uma forma que ela arranjou durante muitos anos para estar próxima de casa e que acabou só por abandonar quando efectivamente foi colocada perto de casa." (E4d134)	Abandono destas formas de mobilidade apenas quando sabem que vão ficar perto de casa	
"Quanto às requisições para permanecer em funções executivas, estas também acabam por ser um jogo. As pessoas tentam fazer esse jogo por saberem que vão ficar mais um ano perto de casa e da família."		As requisições e os destacamentos são jogadas para ficar perto de casa e da família

(E4d135) "Tanto os destacamentos como as requisições são jogadas. Vão tentando uma ou outra e acabam por conseguir alguma delas, acabam por ter alguma sorte e ficar pertinho de casa." (E4d136)		
Subcategoria: Estabilidade docente		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Todos os docentes procuram uma estabilidade." (E4d47) "(…) estarem sempre as mesmas pessoas, sempre certinhas é mais vantajoso em termos administrativos (…)" (E4d66)	Todos os docentes procuram estabilidade A permanência de docentes nos lugares é vantajosa para o funcionamento dos agrupamentos em termos administrativos	
Subcategoria: Características físicas dos estabelecimentos		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) nós mudámos de instalações, porque o jardim funcionava numa garagem. E depois passámos durante o ano para uma sala do 1º Ciclo, que foi adaptada ao jardim." (E4d112)	Mudança de instalações pelo motivo do jardim funcionar numa garagem e ter sido feita a adaptação a uma sala do 1º Ciclo	
"Mas essa sala precisava de algumas obras e a resposta da comunidade educativa, no caso da Câmara, que foi lá e, ao ver o número de crianças, deu uma resposta que não foi muito do meu agrado, dizendo que o número de crianças que ali existia não era muito compensador para o investimento que ia fazer naquelas obras, porque mais ano, menos ano aquela sala iria fechar por falta de crianças." (E4d113)		Desinvestimentos das autarquias nos estabelecimentos de ensino baseado na frequência reduzida de crianças
"A Câmara não deu grande valor à melhoria das condições físicas do jardim, nem atendendo às crianças. No entanto, depois de várias insistências, lá conseguimos que se fizessem as ditas obras para dar um acolhimento melhor às crianças." (E4d114)		As autarquias não dão muito valor à melhoria de condições dos estabelecimentos nem atendendo às crianças, sendo necessário muita insistência para a realização de obras
"(…) antes de este jardim existir, as colegas diziam que as outras salas não reuniam as condições necessárias. Há uns longos anos, mais de dez anos, que as colegas que aqui estão afectas e as que por aqui passavam que pediam um novo edifício." (E4d115)		As autarquias demoram muito tempo para construir novos estabelecimentos de ensino
"Considero que existem diferenças	As diferenças entre os	

nos jardins que conheço, só pelo simples facto de este ano estar num jardim novo, feito de raiz, com uma finalidade própria e por esse motivo já se torna diferente." (E4d116) "(…) não sei dizer grandes diferenças, salvo estar num edifício novo, feito de raiz, enquanto que os outros não." (E4d118)	jardins novos e os mais antigos residem unicamente no motivo dos novos terem sido construídos com uma finalidade própria	
"Mas não há nada a salientar nos outros jardins que aqui num jardim de raiz veja muito melhor." (E4d120)		Os jardins novos não apresentam muitas melhorias
"Este jardim tem um tipo de aquecimento moderno, embora os outros também tivessem aquecimento, era uma lareira ou um fogão a lenha." (E4d117)	Os jardins novos têm um aquecimento moderno	
"Um deles funcionava numa casa que também era a Junta de Freguesia e outro acabou por ser uma garagem alugada e que depois passou para uma sala adaptada, que era do 1º.ciclo." (E4d119)		Funcionamento em salas adaptadas

Categoria: Propostas para atenuar/superar a insatisfação profissional

Subcategoria: Políticas educativas

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) alteração do calendário escolar e pela sua uniformidade com os restantes níveis de ensino, para criar uma igualdade entre docentes." (E4d137)	Uniformidade do calendário escolar	
"Haver um sistema de colocações em que não houvesse ultrapassagens, que fosse tido em linha de conta, como até aqui, a nota e o tempo de serviço (…)" (E4d138)	Existência de um sistema de colocações que continue a ter em conta a nota e o tempo de serviço	
"(…) que fossem mais rigorosos com os critérios dos destacamentos por condições específicas." (E4d139)	Maior rigor nos critérios de atribuição de destacamentos	
"(…) tudo isto devia ser verificado melhor. Alterado para ver se conseguem algo de diferente que traga estabilidade aos agrupamentos, mas principalmente aos docentes e não instabilidade." (E4d93)	Introdução de alterações no sistema de concursos que conduza à estabilidade dos agrupamentos e principalmente dos docentes	
"Apesar do governo apelar a que se dê mais apoio às famílias, considero que eles primeiro devem criar as instalações para poder haver esse apoio. Há tanta gente, animadores sócio-culturais que poderão dar esse apoio nesse sentido." (E4d99)	O apoio às famílias passa pela criação de instalações e pela colocação de animadores sócio-culturais para prestar esse apoio	

Subcategoria: Formação inicial

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**

"(…) pela abertura dos cursos de formação inicial de dois em dois anos, porque acho que estes se consideram um bocado saturados e há muitas colegas que estão no desemprego (…)" (E4d140)	Abertura dos cursos de dois em dois anos	

Quadro V – Categorização da E5

Categoria: Percepção da forma de estar docente na profissão		
Subcategoria: Sentimentos de mal-estar		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) prevalece um sentimento de insatisfação (…)" (E5d9)		Predomínio da expressão de insatisfação
"(…) pela realidade que vivemos acho que prevalecem mais os sentimentos de mal-estar." (E5d155)		
"(…) tento sempre dar a volta por cima para não estar sempre em frustração." (E5d84)		Necessidade de ultra--passar constantes esta--dos de frustração
Categoria: Factores de natureza intrínseca à profissão docente		
Subcategoria: O trabalho em si		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Eu fui para o curso de educadoras, porque foi sempre o que eu quis. Sempre gostei de crianças, sempre gostei de tudo o que envolvesse crianças, criatividade, imaginação e expressão plástica." (E5d1)	Vocação para a profissão	
"Eu se não fosse educadora, gostava de ser educadora." (E5d161)		
"(…) sempre foi o que quis fazer. E vou todos os dias para o jardim-de--infância com vontade de trabalhar, muito satisfeita e motivada." (E5d2)	O facto de estar a desempenhar a actividade que se pretendia permite trabalhar com vontade, satisfação e motivação	
"Agora há muita coisa negativa que também desmotiva. (…) é estarem-nos a dar tarefas para as quais não devíamos ser incumbidas. Não foi para fazermos esse tipo de actividade que tirámos o curso (…)" (E5d3)		A realização de tarefas que não nos pertencem como educadoras é causa de desmotivação
"(…) gosto muito daquilo que faço (…)" (E5d7)	Gosto pela profissão	
"(…) acaba por não ser rentável para as crianças. (…) é termos um grupo de 20 crianças e neste período de interrupção lectiva para os outros ciclos, termos apenas 10 crianças, porque as restantes até ficam em casa com os irmãos que estão de férias. Não dá para fazer um trabalho como se fosse um dia normal e isso também desmotiva." (E5d11)		Pelo motivo de nas interrupções lectivas dos outros ciclos não termos todas as crianças o trabalho torna-se pouco rentável e é causador de desmotivação
"(…) não há anos iguais. Todos são diferentes e às vezes até perante a	Todos os anos são realizados trabalhos	

mesma situação nós, educadoras, reagimos de maneira diferente." (E5d52)	diferentes	
"(…) a nível de trabalho era muito complicado quando éramos colocadas, porque íamos fazer substituições. Era um grupo e um trabalho que não era nosso. Mas como eu me considero uma pessoa maleável, até conseguia agarrar no que a colega estava a fazer e continuá-lo dentro das minhas possibilidades… Havia o reajustar do seguimento do trabalho dela." (E5d104)		É complicado trabalhar como contratada pelo motivo de termos que fazer substituições que requerem uma continua--ção do trabalho de outras colegas
Subcategoria: Trabalho em equipa		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) consegue-se realizar um trabalho de equipa a nível concelhio, com ajuda do agrupamento, pelo facto de ser necessário transporte." (E5d109)	Realização de trabalho de equipa com ajuda do agrupamento	
"As experiências que eu tenho tido de trabalho em equipa, passaram todas pelo seu planeamento em Conselho de Docentes (…)" (E5d110)	Planeamento de trabalho de equipa em Conselho de Docentes	
Subcategoria: Desempenho profissional		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) se houvesse mais pressão sobre os agrupamentos por parte das Direcções Regionais de Educação e estes exigissem mais dos profissionais que têm, porque eles também os conhecem melhor, nesses termos os maus profissionais também já deixavam de ser maus e já se esforçavam um bocado mais para serem bons." (E5d73)		As Direcções Regionais deveriam pressionar os agrupamentos para que estes exigissem profissio--nalmente mais dos docentes
"(…) temos que reconhecer que há muitos docentes que não se esforçam." (E5d74)		Há educadores que não se esforçam
"Um mau profissional é aquela pessoa que vai para o trabalho desmotivada e está no jardim só porque tem que cumprir horário, que não dá perspectivas ao grupo que tem." (E5d75)		Considera-se mau profissional aquele que está desmotivado e cuja preocupação é só o cumprimento do horário
"(…) todos se esforçam por trabalhar o melhor que sabem e o melhor que podem e dentro das condições que temos e que são péssimas. E eu também falo pelo meu jardim, os docentes esforçam-se por fazer o melhor que podem." (E5d76)	Actualmente todos os profissionais procuram exercer o melhor que podem as suas funções	
"(…) hoje em dia um professor		

esforça-se mesmo por ser um bom profissional." (E5d77) "(…) há um empenhamento para se trabalhar, para se mostrar trabalho e para ajudar as crianças, pelo menos com as colegas que tenho trabalhado." (E5d78)	Há empenho para trabalhar e para estar com as crianças	
"Por mais abertos que nós sejamos, há um desgaste físico e emocional que não nos permite fazer uma série de coisas que a nossa profissão exige com essa idade. Até em termos de mobilidade (…)" (E5d126) "(…) há um desgaste físico e psicológico que se vai acumulando. E então se tivermos grupos grandes é complicado, não temos a mesma aceitação ao barulho, nem a mesma paciência." (E5d127)		Ser educadora causa um desgaste físico e emocional que se vai acentuando com a idade e que não permite ter sempre o mesmo desempenho
"O rendimento de uma auxiliar com uma certa idade não é o mesmo de quando temos uma auxiliar nova." (E5d129)		Comparando-nos às auxiliares o nosso rendimento diminui com a idade
Subcategoria: Método de trabalho		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) nós também podemos utilizar um projecto dois ou três anos seguidos em lugares diferentes da mesma forma e os resultados são sempre diferentes, porque os grupos são diferentes, a aceitação é diferente e a espontaneidade com que eles vivem os acontecimentos também é diferente." (E5d23)	Liberdade de utilizar o mesmo projecto em lugares diferentes e com a obtenção de resultados diferentes pelo motivo das crianças terem uma aceitação e espontaneidade diferentes	
"Já me aconteceu ir com a ideia de fazer uma pintura, contar aquela história e depois chego lá e não faço nada daquilo e faço o que eles me estavam a solicitar. E acho que quando conseguimos fazer isso e perceber isso, também nos devemos sentir satisfeitas (…)" (E5d24)	Desenvolver actividades de acordo com as solicitações das crianças é motivo de satisfação	
Subcategoria: Reconhecimento e valorização profissional		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) hoje em dia a comunidade já reconhece mais a nossa profissão. Com o lançamento das orientações curriculares e dos objectivos para a educação pré-escolar, acho que esta já está a dar mais valor à educação desta faixa etária." (E5d25)	A educação pré-escolar passou a ser mais reconhecida pela comunidade após a existência de orientações curriculares	
"(…) há meios em que ainda se nota uma falta de motivação dos pais em levar os filhos ao jardim." (E5d26)		Certos meios contribuem para a falta de motivação que alguns pais têm em levar os filhos ao jardim-de-infância

"(…) acho que isso também parte um bocado de cada uma de nós, de em cada lugar pelo qual nós passamos dar um bocadinho de «instrução» aos pais e à comunidade. Acho que se procedermos assim, essas mentalidades também vão mudando, porque não se mudam esses pensamentos de repente, tem que ser lentamente." (E5d28)	Para que a comunidade educativa reconheça cada vez mais a profissão de educadora é necessário prestar-lhes instrução	
"(…) actualmente, já se dá mais valor à educação pré-escolar, até pela frequência que a educação para a infância tem e que não tinha há uns anos atrás." (E5d29)	Um aumento na frequência das crianças na educação pré-escolar revela uma valorização deste ensino	
"(…) se os 5 anos fossem obrigatórios (e não digo muito os pais, mas talvez os nossos políticos, as pessoas que se encontram à frente das Câmaras, que são aqueles que estão mais próximos de nós) já nos davam um outro valor que nós não temos." (E5d30)		O pré-escolar seria mais valorizado pelas autar--quias se tivesse um carácter de obrigatorieda--de
"(…) parte muito da autarquia, do poder político. Se eles próprios achassem que era muito importante o pré-escolar e se lhe dessem o valor devido, até se organizariam de maneira diferente para cobrirem todo o concelho com transportes." (E5d32)		Se as autarquias achassem o pré-escolar indispensável certamente organizariam melhor a rede de transportes do concelho
"(…) os pais do meio rural valorizam mais porque eles acompanham os filhos ao jardim com maior disponibilidade e sentem que as crianças aprendem coisas que eles não lhes dão em casa." (E5d34)	Os pais de meios rurais valorizam a profissão do educador pelo motivo de sentirem que os filhos aprendem muito mais do que em casa	
"(…) nos meios rurais… os pais levam as crianças ao jardim, porque sentem que eles aprendem e que vão buscar actividades novas, que vão enriquecendo alguma coisa (…)" (E5d36)		
"(…) a questão do reconhecimento está um bocado dividido. Há uns colegas que dão valor e há outros que não dão tanto valor." (E5d40)		Nem todos os colegas dão valor à educação de infância
"(…) relativamente aos colegas, eles não reconheciam muito a nossa profissão. Mas por um lado, desde o momento em que começamos a ficar em agrupamento, acho que já há uma maneira de olhar e de sentir diferente." (E5d38)	Os colegas passaram a reconhecer a profissão de educador de modo diferente a partir da formação dos agrupamentos	
"(…) os pais/colegas que têm os filhos em jardins-de-infância, eles apercebem-se disso, porque os filhos vão para casa, conversam, falam e sabem minimamente o que se passa numa sala de jardim de infância e os outros nem tanto." (E5d39)	Os pais que são colegas de profissão valorizam mais a função educativa dos educadores que os outros pais	

"(…) os motivos de não darem valor passa um pouco pela não obrigatoriedade, por não termos currículos, por falta de informação, de não quererem saber, porque são faixas etárias muito pequeninas e acham que eles não aprendem." (E5d41)		São motivos de não valorização profissional, a falta de currículo, o carácter de não obrigatoriedade da educação pré-escolar e a falta de conhecimento
"(…) certos Conselhos Executivos pelos quais eu tenho passado dão bastante valor ao pré-escolar, nomeadamente aquele onde eu estou agora. Mas também já tenho passado por outros que nos consideram quase o «parente pobre» no agrupamento." (E5d42)		Nem todos os Conselhos Executivos valorizam o grupo profissional das educadoras, dependendo esse reconhecimento da filosofia do agrupamento
"No lugar onde estou… Os órgãos do executivo do meu agrupamento valorizam muito o pré-escolar." (E5d44)	Há Conselhos Executivos que valorizam o pré-escolar	
"Sente-se que há valorização do nosso trabalho, que há um feedback, que o executivo dá valor àquilo que nós estamos a fazer dentro da nossa sala de jardim… eles até sabem, conhecem as orientações curriculares e conhecem minimamente o nosso trabalho." (E5d45)	O executivo dá um feedback positivo sobre o nosso trabalho	
"(…) essa discrepância entre calendários e horários parte do não reconhecimento do nosso trabalho." (E5d124)		A homologação de um calendário diferente para o pré-escolar demonstra que o governo não reconhece o trabalho do educador
"(…) se houvesse a obrigatoriedade aos 5 anos, o nosso trabalho certamente que era mais reconhecido." (E5d125)	A obrigatoriedade do pré-escolar aos 5 anos pelo governo seria motivo de reconhecimento profissional	
Subcategoria: Responsabilidade		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) os agrupamentos… já estão a exigir mais também dos profissionais, dos docentes que têm." (E5d71)	Acréscimo de exigências aos docentes por parte dos agrupamentos	
Subcategoria: Progressão na carreira		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Eu não concordo com o modelo selectivo, de só alguns poderem chegar ao topo (…)" (E5d69)		Progressão selectiva
Subcategoria: Realização pessoal e profissional		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) sinto-me realizada naquilo que estou a fazer." (E5d8)	Ser educadora é motivo de realização pessoal	

"A actividade do educador é gratificante, porque nós vemos o desenvolvimento das crianças, nós vemos a aceitação deles pelo nosso trabalho no dia a dia." (E5d17)	Ser educadora é muito gratificante pelo motivo de se ver o desenvolvimento das crianças e a sua aceitação pelo nosso trabalho	
"(…) ver o desenvolvimento que nós lhes proporcionamos. Ver no início do ano as regras que eles tinham, os métodos que eles tinham e quando terminam o ano, aquilo que eles conseguiram aprender e o que conseguem realizar autonomamen--te." (E5d19)	Ver crescer a autonomia das crianças	
"A satisfação que as crianças apresentam quando chegam ao jardim." (E5d20)	Ver a expressão de satisfação das crianças	
"Nós sentimos que eles estão ali connosco e que não estão a fazer nenhum sacrifício, que têm prazer no que estão a fazer, que estão bem, que têm autoconfiança, que estão à vontade dentro da sala do jardim." (E5d21)		
"A nossa actividade de educador também é simultaneamente desafiante (…)" (E5d22)	Ser educador é desafiante	
"(…) não realiza os educadores se não for propriamente por gostarem realmente de trabalhar com estas crianças especiais." (E5d165)	Os educadores só se sentem realizados quando gostam do trabalho que fazem	

Subcategoria: Formação inicial

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) tirei um curso para aquilo que eu queria fazer e com vontade de trabalhar e depois víamo-nos impedidas de o fazer e isso é claro que é frustrante." (E5d13)		Tirar um curso na área desejada e depois não ter lugar para trabalhar é causa de frustração
"Se eu tirei este curso e tinha como objectivo ser educadora e depois vermo-nos impedidas de o fazer não é motivante para ninguém." (E5d102)		Tirar o curso de educadora e depois ser impedida de exercer por não haver lugar é factor desmotivante
"A percepção que eu tenho da minha formação inicial é que ela foi adequada." (E5d46)	Foi adequada	
"(…) tinha muita prática pedagógica." (E5d47)	Teve muita prática pedagó--gica	
"(…) fiz estágio durante os 4 anos da formação (…)" (E5d49)		
"A parte dos conteúdos, a parte teórica foi sempre muito acompanhada com a parte prática." (E5d48)	Houve um equilíbrio entre a parte teórica e a parte prática da formação	
"(…) ouvíamos a teoria e podíamos de imediato aplicar e ver se resultava. Sentíamos logo de	A componente prática associada à teórica possibilitou uma preparação	

imediato as dificuldades de estar numa sala, de ter um grupo ao nosso encargo e de planificar… e que me preparou para a realidade que depois vim encontrar, precisamente porque, como sempre estivemos com uma parte prática a acompanhar, foi útil, porque a primeira vez que fui trabalhar já sabia o que era estar com um grupo sozinha." (E5D49)	melhor para a realidade do jardim-de-infância	
"A parte onde eu senti mais dificuldades quando comecei a trabalhar foi na parte administrativa, porque durante o estágio não tínhamos essa preocupação ao nosso encargo." (E5d50)		Não ter sido responsável durante o estágio pela parte administrativa do estabelecimento dificulta o trabalho no jardim-de--infância
Subcategoria: Desenvolvimento pessoal e profissional		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) com o correr dos anos nós também vamos tendo mais segurança nas nossas práticas, no que fazemos, até estamos mais à vontade. Temos outras perspectivas, outras ideias (…)" (E5d51)	Com o passar dos anos na profissão há a aquisição de mais segurança, à vontade nas práticas e novas ideias e perspectivas	
"(…) enquanto contratada também fiz formação." (E5d56)	Realização contínua de formação	
"(…) realizei algumas oficinas de formação (…)" (E5d60)		
"(…) procurava formação precisamente para ter contacto com a realidade de outras colegas, para estar actualizada (…)" (E5d64)	Procura de formação para contactar com outras realidades e para actualização pessoal	
Subcategoria: Formação continua		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) muitas das disciplinas que eu fiz e muitas das orientações que recebi no complemento eram muito idênticas às que eu tive e recebi na minha formação inicial. Não houve muita inovação." (E5d53)		Os complementos de formação não são muito inovadores
"(…) ao leque variado de acções a que temos acesso, eu considero que algumas são pertinentes." (E5d54)		Nem todas as acções são pertinentes
"(…) gostei muito das que tenho feito (…)" (E5d55)	As acções realizadas corresponderam às expectativas	
"(…) todas foram relevantes para a nossa prática educativa." (E5d58)	Foram úteis para a melhoria da prática educativa	
"Deram-me jeito todas as formações que fiz." (E5d59)		
"Penso que todas foram indispensáveis (…)" (E5d61)		
"(…) e se calhar pelo motivo de eu não necessitar delas pelos créditos e neste caso ter procurado só as que	Procura de formação de acordo com o interesse pessoal e não pela obtenção	

me interessavam mesmo." (E5d62) "(…) porque achava interessante os temas que iam aparecendo." (E5d65)	de créditos	
"(…) pelo facto destes serem adequados às necessidades que eu precisava (…)" (E5d66)	Procura de formação pela sua adequação às necessidades pessoais	
"(…) não havia ali um sentido de obrigação." (E5d67)	Não tinha sentido de obrigação	
"(…) pessoalmente, gosto mais das práticas; acho que têm mais a ver connosco e que são também aquelas que a maior parte das colegas procuram. Porque teoria também nós vamos buscar aos livros (…)" (E5d57)	Preferência pelas acções que têm essencialmente uma parte prática	
"(…) eu via pelos colegas que se tivessem que fazer uma acção durante o ano e se estivessem mesmo aflitos em termos de tempo, inscreviam-se numa qualquer, não interessava o tema porque era uma questão de obrigatoriedade." (E5d68)		Realização aleatória de formação para obtenção atempada de créditos

Categoria: Factores de natureza extrínseca à profissão docente

Subcategoria: Relações com os pares

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) os educadores são bastante abertos entre eles, mesmo até na troca de experiências e de ideias. Conseguem ter uma abertura diferente, de exposição, às vezes até de dúvidas e de problemas que surgem no dia a dia." (E5d106)	Abertura ao diálogo e à troca de experiências e ideias	
"Acho que conseguimos ser um bocado mais abertos do que colegas de outros níveis de ensino." (E5d107)	Os educadores são mais abertos do que os colegas de outros níveis de ensino	
"(…) no meu jardim só falo com colegas quando telefonamos para nos encontrarmos. E mesmo assim quando vou ter com elas ainda é bastante longe ou quando temos alguma reunião (…)" (E5d149)		Encontros prevalecem apenas em reuniões pelo motivo dos jardins distarem uns dos outros

Subcategoria: Relações com as crianças

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Criam-se laços de afectividade muito fortes e mesmo quando há as interrupções lectivas e depois nós chegamos, eles estão satisfeitos e ficam contentes por voltarem a ver-nos, por estarem connosco e isso é muito gratificante." (E5d18)	Estabelecimento de laços de afectividade muito fortes que se mantêm após interrup--ções lectivas e que tornam a profissão muito gratificante	

Subcategoria: Relações com os superiores hierárquicos

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	Carácter insatisfatório
"(…) nós estamos no nosso cantinho e eles lá estão nas suas instalações." (E5d43)		Relacionamento distante
Subcategoria: Relações com os pais		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) costumo manter uma relação muito aberta com os meus pais." (E5d112)	Fomentação de uma relação aberta	
"(…) o jardim é uma porta aberta. Eles podem entrar, podem estar, podem vir visitar, trazer o que quiserem. Costumo manter esse diálogo e esse à vontade com os pais." (E5d113)	Fomentação do diálogo e do à vontade com os pais	
"Até agora não tenho tido problemas (…)" (E5d114)	Decorrem sem problemas	
"Acho que esta abertura é muito importante e que também faz mudar a mentalidade deles, na medida em que vêem o nosso trabalho… E quando entram e vêem os trabalhos que eles fizeram, ao comunicarem connosco, quando os filhos os informam do que estiveram a fazer, os pais aí apercebem-se do trabalho que é feito no jardim-de-infância." (E5d115)	Um relacionamento aberto permite um melhor conhecimento do real trabalho do educador	
"Nos meios urbanos é necessário mandar recados e na aldeia não acontece isso (…)" (E5d116)		Nas cidades é necessário recorrer aos recados
"Eu não tive necessidade de os reunir, porque comunicava com eles todos. Todos vinham ao jardim diariamente. Há um contacto diferente com os pais (…)" (E5d117)	Nas aldeias há um contacto pessoal e diário com os pais	
"(…) vão-se criando laços de amizade mais fortes do que com os pais das cidades. E se calhar também é por isso que eles entendem a educação pré-escolar de uma maneira diferente." (E5d118)	Há laços de amizade mais fortes com pais das aldeias que os leva a ver a educação pré-escolar de forma diferente	
Subcategoria: Estilo do gestor		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"São pessoas que até nos apoiam e que estão abertos às nossas dúvidas. Não estão lá colocados no «pedestal» deles e nós estamos cá em baixo (…)" (E5d111)	Pessoa acessível e aberta ao diálogo	
Subcategoria: Salário		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Nós nunca achamos que a		Nunca é suficiente

remuneração seja suficiente. Queremos sempre mais." (E5d133)		
"(…) tendo em consideração que é o mesmo que o dos outros docentes dos outros ciclos, penso que estamos bem." (E5d134)	Uniformidade para todos os docentes	
"Se compararmos com outras profissões é um bocado injusto, porque outras profissões têm subsídio de deslocação, têm subsídio de risco (…)" (E5d135)		Injusto quando compara--do com outras profissões por não termos subsídio de deslocação nem de risco
"Em termos de vencimento real não ficamos com o mesmo vencimento que outra profissão que ganhe o mesmo que nós, porque estando à porta de casa eles não gastam nada. Nós pagamos deslocações (…)" (E5d137)		O vencimento é desigual quando comparado com outros profissionais que exercem a sua actividade perto de casa e não têm despesas com desloca--ções
"Ao fim do mês e feitas as contas, uma grande parte do vencimento vai para a gasolina." (E5d138)		Parte do vencimento é gasto na gasolina
Subcategoria: Horário		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) o pedido para fazermos um complemento de horário, que nós não temos que fazer. Apenas teríamos que supervisionar e neste momento não é isso que se passa e nós estamos a fazê-lo." (E5d4)		Realização de um complemento de horário em vez de exercer funções de supervisão
"Estamos a fazer as chamadas horas de estabelecimento da componente lectiva e a componente não lectiva activamente com crianças. E isso desmotiva um bocado (…)" (E5d5)		A realização da componente não lectiva com crianças é motivo de desmotivação
"(…) estão a exigir-nos que façamos muitas horas de trabalho nos jardins (…)" (E5d156)		Exigência de mais horas com crianças
"(…) na componente não lectiva sermos obrigadas a estar com crianças, enquanto podíamos estar com as nossas planificações (…)" (E5d158)		Obrigação de estar com crianças na componente não lectiva em vez de estar a planificar
"(…) o alargamento de horário deveria ser da responsabilidade conjunta dos agrupamentos com as autarquias, e estes deveriam colocar pessoas com outra formação, nomeadamente animadores que preenchessem esses tempos e não colocar nessas funções os educadores." (E5d167)		O alargamento de horário deveria ser organizado conjuntamente pelo agrupamento e pela autarquia e devia ser exercido por animadores
Subcategoria: Estatuto social		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**

"(…) nos meios mais pequeninos, ainda pensam que nós estamos dentro da sala e que estamos só a tomar conta (…)" (E5d27)		Em alguns meios ser educador é tomar conta
"(…) no meio urbano os pais trabalham… levam-nos ao jardim-de--infância sempre a correr. E apesar de terem mais instrução vêem-nos mais como uma guarda, utilizam e precisam mais dos prolongamentos de horário e das refeições e não se dão conta que o jardim-de-infância também tem uma parte educativa e pedagógica; vêem-nos mais como uma componente só de guarda." (E5d35)		Os pais de meios urbanos apesar de serem portadores de mais instrução vêem o educador mais como um guardador de crianças do que como um agente educativo recorrendo mais a prolongamentos de horário e a refeições
"(…) os pais das cidades e das vilas esquecem-se um bocado que os filhos não estão no jardim só para estarem o dia inteiro guardadinhos." (E5d37)		Os pais das cidades e vilas não reconhecem o valor educativo dos educadores
"(…) como em todas as profissões, há bons e há maus profissionais." (E5d72)		Comparando com outras profissões a docência também tem bons e maus profissionais
"(…) tenho consciência que há bons e maus profissionais." (E5d70)		
"(…) a situação dos educadores é muito pior quando comparada com a dos outros docentes, pelo simples motivo de termos um calendário escolar específico que se estabeleceu definitivamente (…)" (E5d166)		Comparando com os docentes dos outros níveis de ensino a situação dos educadores é pior por ter um calendário específico
Subcategoria: Políticas administrativas/educativas		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) se até temos um grupo numa aldeia em que os pais trabalham apenas nos campos, estão por casa e não necessitam desse complemento." (E5d6)		O estabelecimento do complemento de horário em lugares que não se justifica
"(…) este calendário que nos foi imposto também é factor de desmotivação, porque nós acabámos por nos manifestar contra, mas tivemos que o aceitar forçosamente, tivemos que o aceitar." (E5d10)		A imposição de um calendário escolar diferente para o pré-escolar constitui motivo de desmotivação
"(…) a frequência do jardim de infância pelos meninos de 5 anos devia ser institucionalizada como fazem no 1º Ciclo, para haver uma obrigatoriedade de frequência." (E5d33)		Devia ser obrigatório frequentar o jardim-de--infância aos 5 anos
"(…) se somos profissionais e se somos docentes como os outros docentes e se usufruímos do mesmo estatuto da carreira docente, não devemos ter calendários diferentes, nem horários diferentes." (E5d123)		Promoção de legislação diferenciada para o grupo profissional dos educado--res

"(…) deviam ter em atenção certas profissões e o limite de idade para aposentação. Se nós agora chegamos a um final de ano lectivo e precisamos mesmo de férias, de repouso, com essas idades devemos sentir-nos muito piores." (E5d128)		A idade de aposentação não devia ser aos 65 anos pelo motivo da profissão ser desgastante
"É difícil fazer uma articulação com o nível de ensino seguinte." (E5d130)		Um calendário diferente para o pré-escolar dificulta a articulação com o 1º Ciclo
"Só com muito boa vontade de parte a parte é que se conseguem fazer essas reuniões de avaliação." (E5d131)	As reuniões de avaliação entre ciclos só são realizáveis se os docentes demonstrarem vontade própria	
"(…) acho injusto, porque nós somos obrigados a fazer uma avaliação e se fazemos a avaliação individual das crianças e a avaliação lectiva como faz o 1º Ciclo devíamos ter um calendário igual e nesse caso essa interligação era mais forte." (E5d132)		É injusto os educadores avaliarem as crianças e não terem um calendário igual ao dos outros ciclos para haver interligação entre os mesmos
"(…) não dão as condições para nós podermos trabalhar nos estabeleci--mentos." (E5d157)		Não são criadas condições para trabalhar nos jardins

Subcategoria: Sistema de concursos e colocações

Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Eu tenho estado mais ou menos perto de poder estar com a minha família, estar em casa e vir para casa." (E5d80)	Ter uma colocação que permite estar em casa	
"Ainda não consegui ficar no concelho onde moro e isso acarreta muitas despesas, muitas deslocações e cansaço que se vai acumulando." (E5d81)		Colocações sempre fora do concelho de residên--cia que envolvem muitas despesas, deslocações e cansaço físico
"(…) no final de um ano lectivo, todos os dias a fazer 50 kms numa ida e mais 50 kms numa volta, são muitos kms." (E5d82)		Geram percursos diários de muita distância
"Há um desgaste físico, desgaste emocional e claro que a motivação não pode ser a mesma, de estarmos numa escolinha ali perto de casa, de estarmos pertinho, de podermos acompanhar os nossos filhos. A motivação não é a mesma." (E5d83)		As colocações longe de casa criam um desgaste físico, emocional e uma motivação diferente da de estarmos perto de casa
"(…) é difícil chegar àquele lugar e estar ali um mês ou às vezes até menos. Foi um percurso da minha vida que por vezes não era nada gratificante, era mesmo só tapar «buraquinhos»." (E5d105)		Não é gratificante fazer constantes substituições
"Se somos obrigadas a trabalhar a uma séria distância de casa devíamos ter uma ajuda de custo		As colocações longe de casa deviam ter ajudas de custos para as

para essas deslocações." (E5d136) "(…) ainda não tive necessidade de me mudar para o lugar do jardim, mas essa é a maior parte da realidade das colegas." (E5d139) "No sítio mais longe que estive, trocava boleia com outras colegas, senão ao fim do mês não sobrava nada monetariamente, além de ficar demasiadamente cansada por conduzir tanto." (E5d140)	Quando somos colocadas longe recorremos à troca de boleia com outras colegas para evitar tantos gastos e para não ficarmos muito cansadas fisicamente	deslocações A maioria das educadoras tem de se mudar para o lugar do jardim
Subcategoria: Rede escolar		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) há muitas aldeias mais no interior deste onde as crianças ficam em casa e não frequentam nenhum jardim (…)" (E5d31) "Apesar de na sua maioria os jardins distarem muito uns dos outros (…)" (E5d108) "(…) existe isolamento entre colegas (…)" (E5d148) "(…) diariamente sentimo-nos um pouco sozinhas." (E5d150) "Estou ali bastante isolada (…)" (E5d151) "Este isolamento não possibilita tanta troca de ideias, de trabalho, não há tantos relacionamentos com outras crianças." (E5d153) "(…) geralmente há colegas em aldeias próximas com as quais me encontro à hora do almoço e trocamos ideias e trabalhos que estamos a fazer." (E5d154)	Há lugares que possibilitam o encontro com colegas nas horas de almoço para trocas de ideias e trabalhos	Nem todas as aldeias têm jardim-de-infância Distância considerável entre jardins Existência de isolamento entre educadores A grande distância entre jardins não possibilita troca de ideias e de trabalhos entre educado--res nem os relaciona--mentos com outras crianças
Subcategoria: Vínculo profissional		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) o facto de eu ter sido contratada durante 8 anos também me desmotivou bastante. Já andava a ficar desanimada (…)" (E5d12) "Pensava sempre se seria ou não no ano seguinte que entraria para o quadro (…)" (E5d14) "(…) nunca mais chegava o dia de eu entrar para o quadro." (E5d16) (…) o que desmotivava mais era o facto de eu todos os anos ter colocação, umas vezes mais cedo, outras mais tarde, (…)" (E5d15)		Estar como contratada durante 8 anos é motivo de desmotivação e de desânimo Pelo motivo de não se pertencer ao quadro vive--se num clima de incerteza e de insegurança É desmotivador não saber quando é que se vai trabalhar

"Enquanto contratada eu não necessitava dos créditos (…)" (E5d63)		Enquanto contratada não se progride na carreira
"(…) chegava o mês de Agosto e ficava sem vencimento e isso trazia transtornos." (E5d93)		Enquanto contratada não se recebe o vencimento no mês de Agosto
"(…) era a frustração e uma ansiedade até ao dia da colocação." (E5d94)		Ser contratada causa frustração e ansiedade
"Era o ir todas as 4as feiras para Viseu, com a incerteza de saber se era ou não colocada e se ia ou não para muito longe, se iria conseguir ou não colocação, se iria ficar um ano sem trabalhar." (E5d95)		Acarreta deslocações semanais à coordenação educativa de Viseu com a incerteza da colocação
"Às vezes já nem era a questão do vencimento que me preocupava, mas a questão do tempo de serviço, que não era aumentado." (E5d96)		Ser contratada envolve períodos de tempo sem trabalhar e por isso perda de tempo de serviço
"Eu tenho 9 anos de serviço mas eu já acabei o curso há 11 anos e nesses intervalos entre colocações perdi muitos dias de serviço." (E5d97)		
"(…) houve alturas em que houve espaços de tempo grandes entre as colocações." (E5d101)		
"(…) podia não ser colocada durante um ano." (E5d122)		
"(…) depois era o pensar que iria ser colocada só por meses, em substituições, que não ia ficar para o ano inteiro e quando isso acontecia também perdia dias." (E5d99)		Implica colocações por meses em substituições
"Andei depois dois anos só em substituições (…)" (E5d100)		
"Nos dois primeiros anos de carreira só fui colocada em Maio, perdi muito tempo de serviço." (E5d98)		Em início de carreira perde-se muito tempo de serviço
"(…) nesses períodos em que não obtive colocação eu fazia um part--time que não tinha nada a ver com esta profissão, para ultrapassar as dificuldades a nível monetário e a nível psicológico, porque era uma forma de estar ocupada e de não pensar tanto nos problemas reais. Porque se estivesse em casa todo o dia a pensar nas colocações era muito frustrante." (E5d103)		Necessidade de recorrer a um part-time com outra ocupação para superar os problemas económi--cos e psicológicos pelo motivo de ser contratada e de nem sempre ter colocação
"(…) tive colegas que adiaram casar ou ter filhos pela insegurança que estavam a viver enquanto contratadas." (E5d119)		A insegurança de estar como contratada inviabili--za planos pessoais
"(…) reconheço e tenho consciência que se tivesse estabilizado mais cedo hoje também tinha a vida orientada de maneira diferente da		A demora em entrar para um quadro faz com que a vida pessoal seja organizada de outro

que tenho." (E5d120) "Tenho uma série de objectivos que agora penso concretizar e que até aqui estavam parados, pelo receio de ir para longe. Mas agora, que finalmente entrei para o quadro, estou mais estável e penso com mais segurança. Posso contar que tenho trabalho amanhã (…)" (E5d121)	A entrada para o quadro permite concretizar planos, ter um clima pessoal mais estável e seguro	modo
Subcategoria: Mobilidade docente		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Penso que a mobilidade anual não seja vantajosa nem para os educadores, nem para os outros professores." (E5d79)		Não é vantajosa para os docentes
"(…) considero que essa mobilidade dos educadores seja boa para as crianças, porque todos os anos terem uma cara nova é um meio de socialização para elas." (E5d85)	É benéfica para as crianças por ser um meio de socialização	
"(…) para os mais tímidos que conhecem uma pessoa nova até combate a timidez deles e acabam por se habituarem a novas pessoas, a novos métodos, a novas maneiras de estar e neste sentido é bom para eles." (E5d86)		
"(…) é desvantajoso, porque nós poderíamos continuar a manter certas actividades na comunidade, com aquele grupo e com aqueles pais e no ano seguinte é o recomeçar de novo, adaptar-se a outra auxiliar, adaptar-se a outro meio, a outras crianças, a outras realidades, a outra cultura. E isso leva logo ali um tempo que poderia ser aproveitado para actividades de continuidade e assim com esta mobilidade não pode haver e nesse aspecto é mau." (E5d87)		É desvantajosa por não permitir actividades de continuidade e por requerer tempos para adaptação
"(…) para os agrupamentos também não é vantajosa essa mobilidade docente, porque acarreta alterações nos sistemas que eles têm, a nível de pagamentos, a nível administrativo por terem que mudar os processos dos professores." (E5d89)		É desvantajosa para os agrupamentos por causar alterações a nível administrativo e a nível dos pagamentos
Subcategoria: Formas de mobilidade		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"O recurso a destacamentos e a requisições nem sempre correspondem a tentativas de ultrapassar a insatisfação profissional porque as colegas acabam por não estar a fazer aquilo para que		Nem sempre os destacamentos e requisi--ções permitem ultrapas--sar a insatisfação profissional pelo facto de não se estar a fazer

realmente estão vocacionadas." (E5d159) "(…) os destacamentos e falando específicamente nos destacamentos para os apoios, estes não resolvem a situação pessoal do educador." (E5d160) "(…) não estava nada vocacionada para trabalhar com crianças com necessidades educativas apenas como forma de me aproximar de casa, aliás nem nunca pensei nessa possibilidade." (E5d162) "Estas crianças são carentes, necessitam de outra disponibilidade nossa e portanto acho que essa função não pode ser desempenhada por um docente qualquer." (E5d163) "Tenho conhecimento de colegas que se candidataram a essas funções para terem um lugar mais perto, mais seguro, pode ser uma solução para o facto de serem colocadas longe." (E5d164)	Recurso ao destacamento para os apoios como solução para ter um lugar perto de casa	aquilo para a qual se estava vocacionada Os destacamentos para os apoios educativos não resolvem a situação pessoal do educador Quem não tem vocação para estar com crianças especiais, não deve pensar no destacamento para os apoios como forma de se aproximar de casa Apenas deviam desem--penhar funções no ensino especial as docentes que tivessem vocação
Subcategoria: Estabilidade docente		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) em termos da nossa vida particular é diferente termos 3 ou 4 anos, ou mais, certinhos em que sabemos que para o ano estamos ali, do que todos os anos andarmos numa ansiedade, de saber para onde vamos, isso é muito frustrante para nós." (E5d88) "Eu gostava de estar uns anos no mesmo lugar, porque nunca aconteceu. E também porque no ano seguinte eu chegava lá e em vez de ter aquela fase de adaptação, seguia logo com uma planificação diferente e com projectos diferentes." (E5d91) "Sempre, sempre não gostava de estar no mesmo lugar, porque apesar dos grupos serem sempre diferentes, acho que há um desgaste e uma acomodação de métodos à vivência daquela comunidade, àquela zona onde estamos e não conhecemos outras realidades." (E5d92)	A permanência durante 3 ou mais anos no mesmo lugar permite uma segurança a nível pessoal e deixam de existir estados de ansiedade e de frustração Permanecer uns anos num lugar seria uma experiência aprazível e nova que permitiria arrancar logo com planificações e projectos diferentes, uma vez que não requereria uma fase de adaptação	A permanência definitiva num lugar cria acomodação à vivência daquela comunidade e não permite conhecer outras realidades
Subcategoria: Características físicas dos estabelecimentos		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"As características dos jardins não		Instalações precárias,

são adequadas ao exercício da nossa actividade, as instalações são precárias, frias, nada ajustadas." (E5d141)		frias e pouco ajustadas
"Realizam-se prolongamentos em salas pequenas, almoços em salas pequenas, as casas de banho não têm condições." (E5d142) ~		Realização de prolonga--mentos e refeições em salas pequenas, com casas de banho sem condições
"Muitas das instalações são adaptadas, outras são reajustadas de salas do 1º Ciclo." (E5d143)		Salas adaptadas e reajustadas
"Muitos foram adaptados de salas ao lado do 1º Ciclo, um foi uma garagem, no que estou agora é um andar numa casa." (E5d145)		
"Da realidade que eu conheço nenhum jardim era construído de raiz." (E5d144)		Desconhecimento de jardins construídos de raiz
"Acho que cada vez menos as Juntas de Freguesia e as autarquias investem nos jardins-de-infância, pelo facto de eles quererem centralizar as salas dos jardins em Escolas Básicas ou em pólos e não investem, nem fazem recuperação nas salas já existentes." (E5d146)		Desinvestimento cada vez maior das autarquias pelo motivo da centraliza--ção em pólos de ensino
Subcategoria: Recursos materiais		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Os jardins não estão equipados com nenhuns meios audiovisuais, nem telefone, nem televisão, vídeo, nem um simples rádio, nada." (E5d147) "(…) o jardim nem sequer telefone tem." (E5d152)		Não têm equipamentos

Quadro VI – Categorização da E6

Categoria: Percepção da forma de estar docente na profissão		
Subcategoria: Sentimentos de bem-estar		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Neste momento, posso dizer que me considero satisfeita de um modo geral com a minha profissão (…)" (E6d4)	Expressão de satisfação	
"(…) é essencial o bem-estar do educador e a sua paz de espírito." (E6d103)	Sensação de bem-estar e de paz de espírito	
Subcategoria: Sentimentos de mal-estar		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Este ano, profissionalmente, sinto-me muito sobrecarregada (…)" (E6d1)		Sobrecarga a nível profissional
"Neste momento, sem dúvida que se destacam mais os sentimentos de mal-estar, exactamente pela legislação das mudanças. (…)" (E6d156)		Sentimentos de mal-estar por mudanças nas legislações
"(…) o sentimento geral é mesmo de desagrado (…)" (E6d157)		Expressão de desagrado
Categoria: Factores de natureza intrínseca à profissão docente		
Subcategoria: O trabalho em si		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) é aquilo que eu gosto de fazer." (E6d5)	Gostar de ser educadora	
"(…) é aquilo que eu sei fazer e que eu gosto de fazer." (E6d7)		
"(…) gosto efectivamente de ser educadora (…)" (E6d25)		
"(…) é uma profissão muito exigente a nível de capacidades físicas, humanas da pessoa que está com um grupo de 20 a 25 crianças." (E6d19)		Actividade exigente a nível físico e humano quando se está com grupos de 20 a 25 crianças
"(…) é uma profissão que exige muito da pessoa." (E6d14)		
"O gosto que desde sempre queria ser educadora. Nunca quis ser outra coisa." (E6d20)	Ser educadora por opção	
"Sempre foi uma opção de ser educadora, não tive outra, escolhi ser educadora." (E6d22)		
"Se forem muitas crianças de três anos é sempre muito mais trabalhoso		As crianças de 3 anos dão mais trabalho do que

do que se forem crianças com cinco anos (…)" (E6d145)		as de 5 anos
"(…) as crianças de 5 anos também têm uma exigência diferente (…)" (E6d146)	As crianças de 5 anos exigem um trabalho diferenciado	
"(…) gosto mais de trabalhar em jardins com menos crianças, porque eu adapto-me muito bem à quantidade de poucas crianças (…)" (E6d147)	Gosto e boa adaptação em trabalhar com poucas crianças	
"(…) gosto sempre de trabalhar (…)" (E6d148)	Gosto pelo trabalho	
"(…) fartamo-nos sempre de fazer coisas diferentes." (E6d149)	Ter poucas crianças implica fazer sempre coisas diferentes	
"(…) é muito proveitoso em termos do número de crianças, porque se pode dar um acompanhamento brutal a cada criança (…)" (E6d150)	É proveitoso ter poucas crianças porque permite acompanhar o trabalho destas de forma significativa	
"(…) não gosto de ter sempre grupos homogéneos (…)" (E6d151)		Desagrado em trabalhar sempre com grupos homogéneos
"(…) os grupos devem ser heterogéneos e acho que não devem ser muito pequenos (…)" (E6d152)	Os grupos devem ser heterogéneos sem serem pequenos	
"(…) não é mau, porque se podem ter perfeitamente actividades quase individuais com as crianças." (E6d153)	É benéfico ter poucas crianças porque se podem ter actividades quase individuais	
"(…) não posso dar uma atenção individualizada (…)" (E6d154)		Grupos grandes não permitem uma atenção individualizada
"Eu tanto gosto de trabalhar com grupos pequeninos, como com grandes, porque se tivesse sempre o mesmo até me fartava." (E6d155)	Gosto de trabalhar com grupos pequenos e grandes pelas experiências que possibilita	
"(…) a nossa profissão é uma profissão de desgaste." (E6d168)		Profissão desgastante

Subcategoria: Desempenho profissional

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	Carácter insatisfatório
"(…) a pessoa ao longo do tempo ir acumulando cansaço, acumular dificuldade de atenção e de vigilância sobre as crianças todas. E às vezes torna-se complicado, porque a pessoa sente que não está à altura daquilo que lhe é pedido." (E6d17)		Acumulação de cansaço com a idade que não permite desempenhar a actividade de igual forma
"Apesar de já ter 20 anos de serviço e começar a acumular já algum cansaço e alguns problemas específicos da minha situação (…)" (E6d10)		
"Eu não me vejo aos 60 anos com crianças. Sinto logo à partida que socialmente me vai ser exigido um		Dificuldade em ser educadora com 60 ou mais anos

tempo acrescido de trabalho que eu sei que não vou ser capaz de dar." (E6d18)		
"(…) a qualidade do serviço tem que ver com o empenhamento que cada parte faz." (E6d90)	A qualidade do trabalho depende do empenho de cada profissional	
Subcategoria: Reconhecimento e valorização profissional		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) já passei por sítios onde a educadora, seja quem for que lá chegue é bem aceite e bem reconhecida e depois mantêm essa opinião, ou mudam, consoante a educadora naquele caso." (E6d26)	Depende da postura do educador	
"Acho que os colegas dos outros níveis de ensino nos valorizam e cada vez mais." (E6d38)	Há valorização do nosso trabalho pelos colegas dos outros níveis de ensino	
"(…) hoje eu ouço os professores a dizer que os meninos que vêm do jardim-de-infância trazem um número de aquisições extremamente importantes para que eles depois possam exercer o seu próprio trabalho." (E6d39)	Os colegas do 1º Ciclo reconhecem que as crianças fazem aquisições muito importantes no jardim-de--infância	
"E hoje dizem que é essencial a passagem pelo jardim-de-infância, exactamente por esses pré-requisitos que eles acham que é fundamental qualquer criança ter e que em princípio é no jardim-de-infância que se constroem." (E6d40)	Os colegas do 1º Ciclo consideram essencial a passagem das crianças pelo jardim-de-infância por este proporcionar a aquisição de pré-requisitos	
Subcategoria: Responsabilidade		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) é uma grande responsabilidade. Acho que é uma das responsabilidades maiores do que nos outros níveis de ensino, inerentes à própria situação, à idade das crianças e à guarda das crianças que temos para trabalhar." (E6d122)	A docência que exige mais responsabilidade é a da educação de infância	
Subcategoria: Progressão na carreira		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Acho que todos os docentes devem poder chegar ao topo (…)" (E6d52)	Todos devem poder chegar ao topo	
"(…) acho que todos deviam poder chegar ao topo." (E6d55)		
"(…) se as pessoas fazem formação e se fazem uma carreira têm todo o direito de chegar ao topo." (E6d54)	Fazer formação numa carreira devia assegurar o direito de poder chegar ao topo	
"(…) criarem patamares de selecção	Devem criar-se patamares	

por mérito (…)" (E6d56) "Ponham lá os degraus que quiserem (…)" (E6d58)	de selecção por mérito	
"(…) se a formação que estava não servia para a mudança de escalões ou poderia pensar-se que não servia, a questão não estava bem aí, porque depois pomos a questão, «então as pessoas mudam todas de escalão com esta formação?» A questão é que há pessoas com mais mérito ou mais trabalhadoras (…)" (E6d57)		Os critérios utilizados para mudança de escalões não distinguem as pessoas com mais mérito
"(…) qualquer coisa que se estabeleça, como princípio de não mudança de escalão é muito complicado e por isso é que hoje ainda não temos o diploma, senão já teria sido fácil tê-lo." (E6d59)		É complicado definir os critérios para progressão na carreira
"(…) o facto de todos poderem chegar ao topo era uma mais valia, era um incentivo (…)" (E6d166)	Poderem chegar todos ao topo era uma forma de incentivo	
"O facto de todos poderem mudar era uma mais valia, era um motivo para todos nos sentirmos bem." (E6d167)	Podermos mudar todos de escalão era motivo de satisfação	
Subcategoria: Realização pessoal e profissional		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Considero que o exercício da actividade como educadora é gratificante. Considero que o trabalho com crianças é a coisa mais gratificante que eu possa ter." (E6d9)	Actividade gratificante	
"(…) continuo a achar que é muito mais gratificante do que outra profissão que eu também pudesse desempenhar bem." (E6d11)		
"(…) ser educadora é muito gratificante, por causa da relação criança-adulto, por ser com crianças, por ser um trabalho com crianças." (E6d12)	Trabalhar com crianças	
"A actividade de educadora também é desafiante, porque nada é igual em todas as situações, todos os dias, todos os jardins-de-infância, todas as crianças. Tudo tem uma grande mudança (…)" (E6d13)	Actividade desafiante por tudo ser sempre diferente	
"(…) sempre situações novas, sempre crianças novas e mesmo as mesmas crianças todos os dias estão diferentes e nós próprios também e portanto isso é desafiante porque tem uma mudança sempre constante (…)" (E6d16)		
"Achava que trabalhar com crianças era uma actividade muito saudável em termos de saúde mental." (E6d21)	Actividade mental saudável	

"(…) sinto-me realizada (…)" (E6d23)	Sentimento de realização	
Subcategoria: Formação inicial		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Considero que a minha formação inicial foi adequada… sobretudo a nível de psicologia e a nível de legislação. " (E6d41)	Formação adequada a nível legislativo e psicológico	
"(…) deu-nos uma preparação para aquilo que nos é exigido." (E6d42)	Preparação suficiente para a profissão	
"(…) senti-me perfeitamente preparada para todas as situações." (E6d43)		
"As nossas práticas pedagógicas foram excelentes. Nós tivemos estágios desde o 1º. Ano do curso." (E6d44)	Práticas pedagógicas desde o início do curso	
"(…) nós tivemos uma formação que eu acho que foi excelente. Excelente, por aquilo que eu vi, comparativamente, das outras colegas que fui encontrando e que se queixavam, que lhes faltava isto ou que não sabiam dar aquilo, eu achei que tinha tido uma formação excelente." (E6d45)	Formação excelente quando comparada com a de outras colegas pelo motivo de ter sido muito completa a nível de programa curricular	
Subcategoria: Formação contínua		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Em termos de formação contínua não considero que esta seja adequada." (E6d46)		Não é adequada
"(…) a formação contínua foi feita só para se mudar de escalões, quando se muda, e portanto nunca tendo muito em conta as necessidades de cada pessoa." (E6d47)		As acções de formação surgiram apenas como requisito para mudar de escalão e não para atender às necessidades dos docentes
"(…) são sempre poucas horas, o que se aprende é mais pelos créditos do que por aquilo que se vai lá aprender (…)" (E6d48)		Faz-se formação mais pelos créditos do que por aquilo que se aprende por estas terem poucas horas
"Não considero que só deva haver formação profissional na área dos educadores (…)" (E6d49)		Devíamos poder realizar formação noutras áreas profissionais
"(…) toda a formação que fiz e fiz sempre, mesmo antes de ser obrigatório, todos os anos fiz formação) que hoje efectivamente ache que aprendi alguma coisa de mais valia, acho que aprendi muito pouco." (E6d50)		Possibilitaram poucas aprendizagens
"Também aconteceu haver meia		Houve muito investimento

dúzia de acções que eu gostei muito e que aprendi com elas. Mas quer dizer, tão poucas para tanto investimento em termos de horas, de deslocação. Acho que não vale a pena (…)" (E6d51)		em termos de horas e deslocações mas nem todas as acções foram uma mais valia
Categoria: Factores de natureza extrínseca à profissão docente		
Subcategoria: Relações com os pares		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"As questões das relações, basicamente dependem de agrupamento para agrupamento." (E6d79)	Dependem do agrupamento	
"Há lugares onde isso corre muito naturalmente." (E6d80)	Decorrem normalmente em certos lugares	
"(…) pelos pares que conheci, pelos agrupamentos que passei e pelos jardins onde estive, nunca tive problemas." (E6d82)	Nunca houve problemas	
"Nunca senti que fosse tratada diferentemente pelos outros pares, nem que eu tivesse um comportamento para os meus pares de maneira diferente." (E6d84)	Condutas naturais entre pares	
"(…) aquilo criou um problema dentro do próprio jardim-de-infância, dentro de relações com as colegas, porque não era lugar único. De decidirem se seriam distribuídas ou não as crianças… Foi um ano para esquecer." (E6d99)		Existência de relações problemáticas por motivo de faltas ao serviço
Subcategoria: Relações pessoais e familiares do educador		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) as relações pessoais e familiares do educador com a instabilidade anual complicam-se." (E6d102)		A instabilidade torna as relações pessoais compli--cadas
Subcategoria: Relações com os superiores hierárquicos		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Da minha experiência de agrupamento nunca tive problemas." (E6d83)	Decorrem sem problemas	
"(…) nunca tive problema nenhum com os órgãos do Executivo de nenhum agrupamento." (E6d93)		
"(…) em questões de relação de trabalho nunca tive problemas até à presente data." (E6d94)		
"(…) a minha experiência das relações com os Executivos é muito diminuta." (E6d87)		Pouca experiência com os Conselhos Executivos pelo afastamento tempo-

		-rário da função educativa
"Passei por Delegações que funcionavam muito bem e tinham uma relação muito próxima com todos os docentes. Geriam as coisas todas muito bem e eram muito próximas (…)" (E6d88)	As Delegações que funcionavam muito bem tinham uma relação próxima com os docentes	
"(…) tive Delegações que até perdiam papéis de processos, que não queriam saber de nada, e portanto havia um desligamento muito grande." (E6d89)		As Delegações que funcionavam mal tinham um relacionamento desli--gado com os docentes
"(…) há agrupamentos que são muito empenhados e tentam ter uma boa relação com os seus docentes (…)" (E6d91)	Há agrupamentos empenha--dos em ter boas relações	
"(…) há conflitos e é tudo tratado muito formalmente e rigidamente." (E6d92)		Relações formais e rígidas
Subcategoria: Relações com a comunidade educativa		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) houve pessoas que gostaram muito de trabalhar comigo, de me conhecer como educadora, mas houve outras pessoas que não gostaram nada." (E6d32)		Nem todas as relações foram boas
Subcategoria: Relações com os pais		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"As relações dos educadores com os pais e com a comunidade educativa têm que se desenvolver. A bem ou mal, têm sempre que ser desenvolvidas." (E6d95)	Desenvolvimento sempre de relações	
"Eu sempre tive boas relações com os pais, a não ser numa fase da minha vida em que faltei muito por questões pessoais, e que se passou durante um ano e que foi muito complicado. " (E6d96)		Ocorrência de más relações pelo motivo de faltar muito durante um ano por questões pessoais
"(…) os pais tinham um conflito de interesses, os pais tinham direito a uma sala com uma educadora, e eu tinha direito a faltar porque a minha filha estava internada." (E6d97)		Conflito nas relações entre educadora e pais por motivo de interesses de ambas as partes
"(…) tinha que faltar, o que aos pais não lhes agradava. Era um conflito de interesses e nem eu aceitava bem as críticas de tanto faltar e nem os pais compreendiam porque é que não tinham ali outra educadora." (E6d98)		
Subcategoria: Salário		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**

"Eu acho que de uma forma geral se ganha mal em Portugal (…)" (E6d120)		Ganha-se mal em Portugal
"(…) as educadoras ganham pouco dinheiro." (E6d121)		As educadoras ganham pouco dinheiro
"(…) é mal remunerado, contrariamente àquilo que se diz nos meios de informação relativamente ao resto da Europa." (E6d123)		Actividade mal remunera--da quando comparada com os países da Europa
"(…) se eu olhar aos salários de toda a função pública do país, tenho que ver que não estamos tão mal pagos quanto isso (…)" (E6d124)	Não estamos mal pagas quando comparadas com toda a função pública	
"(…) se tiver em consideração anos anteriores, já estive muito longe, quase não ganhava para trabalhar." (E6d125)		Quando se está muito longe, quase não se ganha para trabalhar
"Estive sem carro muitos anos da minha profissão porque não tinha dinheiro que chegasse para pagar o quarto no lugar onde estava a trabalhar, a comida, a deslocação. Ganhava muito mal!" (E6d126)		Quando se ganha mal e se tem gastos acrescidos com alugueres de quartos e deslocações, temos que estar sem carro porque não temos dinheiro para o comprar
"Acho que no início da carreira se ganha miseravelmente mal (...)" (E6d127)		Em início de carreira ganha-se mal

Subcategoria: Estatuto social

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) se eu observasse todas as transformações que a profissão, socialmente, tem tido, se calhar hoje teria escolhido outra profissão que não a de educadora." (E6d6)		A perda de prestígio poderia levar a optar por outra profissão
"(…) acho que a nossa profissão tem vindo a decair e que, socialmente, podia ser uma profissão muito relevante, e que os docentes em geral foram muito penalizados e eu como educadora também sinto um bocado isso." (E6d8)		Perda de prestigio que penalizou os docentes em educação de infância
"Se fosse educadora na Suécia ou em Espanha sentia-me muito melhor (…)" (E6d24)		Ser educador na Suécia ou na Espanha é socialmente melhor
"(…) há outras pessoas que dizem que os educadores não são nada precisos e dizem que os animadores ou as auxiliares faziam a mesma coisa." (E6d30)		Comparação do trabalho dos educadores ao das auxiliares
"(…) o educador é uma figura pouco divulgada (…)" (E6d33)		O educador tem uma imagem pouco divulgada
"(…) a maior parte das pessoas hoje não pensa que um educador é muito importante, que é um agente		O educador não é visto como um agente sociali--zador importante

socializador muito importante (…)" (E6d34)		
"(…) as pessoas ou gostam ou aderem à imagem, ou não, do educador, de acordo só com a experiência que tiveram." (E6d35)		A imagem do educador está associada à expe--riência da pessoa
"(…) as pessoas formam o seu conceito de educador consoante aquilo que eles experiênciaram com os educadores que conheceram ao longo do tempo." (E6d37)		O conceito de educador está associado à experiência da pessoa
"(…) as pessoas têm uma opinião dos educadores consoante as experiências que tiveram." (E6d28)		
"(…) a opinião das pessoas é muito de acordo com as experiências individuais que tiveram dos seus filhos… e com a relação que tiveram com as educadoras." (E6d31)		
"Se foram boas, são capazes de dizer que o educador é uma peça fundamental na socialização de uma criança (…)" (E6d29)	Uma boa experiência indicia o educador como uma peça fundamental na socialização da criança	
"(…) há sítios e como tiveram más experiências, as educadoras são consideradas como «personas non gratas»." (E6d27)		Uma má experiência indicia o educador como uma «persona non grata»
"As pessoas não têm uma noção formada e um conceito de valor do educador." (E6d36)		Não há um conceito de valor do educador
"Assisti logo no início da carreira a grandes lutas pelos direitos dos educadores e acho que conseguimos muita coisa e fiquei muito contente de ver." (E6d114)	Os educadores tiveram de lutar para conseguir alguns direitos	

Subcategoria: Políticas administrativas/educativas

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) alterações que foram feitas, a meu ver, sem alguma preparação do terreno, que deu mais pontos de atrito e de não saber bem como é que se vai gerir a situação propriamente, do que depois a situação em si." (E6d2)		Alterações sem prepara--ção do terreno
"(…) no início do ano lectivo senti uma grande altercação relativamente ao papel dos educadores e com as restrições todas que entretanto advieram do Ministério da Educação." (E6d3)		Saída de legislação que pôs em causa o papel do educador
"(…) e lá está, aquele peso social de se ter agravado o tempo da reforma, só quem não está com crianças é que é capaz de pedir mais tempo de serviço às educadoras." (E6d15)		Mais tempo de serviço antes da reforma
"Não sei o que vem aí, como é que vai chegar (…)" (E6d53)		Imprevisibilidade da legislação
"Houve uma mudança. Precisamente	Mudança na gestão escolar	

porque antes eram as Delegações Escolares e agora são os agrupamentos." (E6d85)		
"(…) muito poucas têm em conta o que se passa no terreno." (E6d107)		Saída de legislação sem conhecimento prático da realidade educativa
"(…) o que tem saído é de quem não tem bem a noção da realidade. É sempre esta a noção que me fica de todas as legislações que vão saindo. É a de quem não tem conhecimento da realidade." (E6d109)		
"(…) há este descrédito nomeadamente às politicas que são estabelecidas." (E6d110)		Descrédito nas novas políticas
"Temos sempre a tendência de pensar que vão ser piores, que vão ser menos conhecedoras da realidade e que vão ser sempre muito agressivas relativamente ao profissional de educação." (E6d111)		Tendência para pensar que as novas políticas vão ser piores e menos conhecedoras da realidade
"Não há acompanhamento no terreno, não vemos ninguém do Ministério, não há Técnicos de Educação, não vemos ninguém da Inspecção." (E6d112)		Não há acompanhamento no terreno por Técnicos de Educação
"(…) ninguém pensa que vão fazer uma política ou vão produzir leis para melhorar o estado e o sentimento das crianças e dos educadores, ninguém pensa assim." (E6d115)		Ninguém pensa que a produção de leis vai beneficiar as crianças e os educadores
"Acho que o calendário escolar devia ser igual ao das escolas básicas (…)" (E6d116)		O calendário do pré--escolar devia ser igual ao do básico
"(…) acho muito bem que tenham que trabalhar, mas não com crianças, porque, actualmente, o que eu vejo é um fazer que faz; nem participam nas reuniões, nem nas organizações dos projectos porque estão com as crianças (…)" (E6d117)		Estar em actividades com as crianças quando os outros ciclos estão em interrupção impede a participação nas reuniões e na organização de projectos
"(…) é difícil haver uma articulação, porque não há hipóteses de participarmos." (E6d118)		Não haver articulação com os outros ciclos por estarmos com crianças
"(…) não vamos transmitir informações dos meninos nessas datas exactamente porque é com horário lectivo que estamos." (E6d119)		
"(…) ter 25 crianças numa sala é sempre muito, qualquer que se pense que seja a sua faixa etária." (E6d144)		Ter um grupo com 25 crianças é demasiado seja qual for a faixa etária

Subcategoria: Vínculo profissional

Unidades de registo	Indicadores	
	Carácter satisfatório	Carácter insatisfatório
"(…) nem fui contratada (…)" (E6d129)	Nunca ter sido contratada	

Subcategoria: Rede escolar		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) tive muitos anos como educadora de infância sozinha, em sítios muito isolados, não sei onde (…)" (E6d81)		Lugares únicos muito isolados
"Encontramo-nos completamente sozinhas no sítio do trabalho (…)" (E6d113)		
"(…) já estive num meio rural em que as crianças eram recolhidas e tinha sempre as 25 crianças." (E6d142)	Há lugares em meios rurais que têm 25 crianças numa sala	
"(…) há sítios que têm meia dúzia de crianças (…)" (E6d143)		Há lugares com meia dúzia de crianças

Subcategoria: Sistema de concursos e colocações		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) diz-se que vão ficar 3 anos no mesmo sítio (…)" (E6d62)	Ficar 3 anos no mesmo lugar	
"(…) é o obrigar as pessoas a ficar onde não se gosta." (E6d70)		Obrigatoriedade de per--manecer num lugar de que não se gosta durante 3 anos é prejudicial para todas as partes
"(…) educadores que chegam aos lugares e/ou porque faltam muito, ou porque têm um problema, ou porque têm um processo, qualquer coisa, e que se incompatibilizam quer com as pessoas do agrupamento, quer com as famílias das crianças, quer com as próprias crianças… E portanto nessas situações obrigarem o educador a permanecer por concurso naquele sitio, não permitindo que ele concorra, acho que é uma violência para todas as partes." (E6d73)		
"(…) não substituíam ninguém que não estivesse de atestado por menos de 30 dias. E portanto as soluções em Portugal são um bocado complicadas (…)" (E6d100)		Não são substituídas colegas que não estejam pelo menos 30 dias de atestado
"Se estes processos fossem agilizados, o ultrapassar desta situação podia ter sido muito fácil, podiam pensar, a educadora está a faltar, vamos lá pôr alguém durante 30 dias e depois logo se vê." (E6d101)		As substituições deviam ser agilizadas quando se verificam faltas ao serviço de forma contínua e sistemática
"(…) durante 10 anos, o facto de ser sempre colocada longe da minha casa, implicou o arranjo sempre de uma outra residência porque andei sempre a saltitar de terra em terra, e de casa em casa." (E6d128)		Durante 10 anos foi sempre necessário arranjar outra residência por ser sempre colocada longe de casa
"(…) no princípio da carreira eu não fiquei logo afecta ao Quadro da minha Zona de residência, só passados dois anos é que consegui mudar para o meu Quadro de Zona		No início da carreira não se consegue ficar logo afecta ao Quadro da Zona de residência

(…)" (E6d130) "(…) eu era colocada sempre tão longe que não tinha outra alternativa senão alugar casa ou quarto." (E6d131) "(…) é longe o lugar onde estão afectas." (E6d159)		No começo da carreira somos colocadas tão longe que temos sempre que alugar casa Os lugares de afectação são longe
Subcategoria: Mobilidade docente		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) a mobilidade é boa (…)" (E6d60)	A mobilidade é boa	
"(…) devia era ser feita dentro de uma zona relativamente pequena, porque as pessoas concorrem a nível nacional que é completamente incongruente… Isto devia ser mais restrito." (E6d61)		Devia ser feita numa zona mais pequena
"(…) a mobilidade dos docentes é pior para as crianças." (E6d77)		Prejudica mais as crianças
"(…) a pessoa sofre esta instabilidade toda e sofre estas pressões todas e estes não saberes (…)" (E6d104)		Desencadeia tensões
"(…) até se encontrar no terreno, até saber se gosta ou não daquilo, até estar efectivamente a trabalhar, perde-se um tempo desmesurado." (E6d105)		Implica perdas de tempo em novas adaptações
"Perdem as crianças e perde o educador porque é um desgaste físico e emocional brutal." (E6d106)		Prejudica as crianças e os educadores por causar a estes um desgaste físico e emocional
Subcategoria: Formas de mobilidade		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) só estou há pouco tempo em agrupamentos porque estive destacada noutros serviços (…)" (E6d86)		Interrupção da actividade docente
"(…) as pessoas recorrem a destacamentos e a requisições mais por necessidade (…)" (E6d158)		Recurso por necessidade
"(…) uma pessoa que se vai aproximar de casa, trabalhar perto de casa em princípio pensa que vai ser mais feliz." (E6d160)	A aproximação de casa leva a pessoa a pensar que vai ser mais feliz	
"Acho perfeitamente plausível que a pessoa recorra a essas formas de mobilidade para se sentir mais satisfeita (…)" (E6d161)	É aceitável recorrer a formas de mobilidade para satisfação própria	
"(…) só havendo uma situação de descontentamento é que a pessoa recorre a essas hipóteses de destacamento (…)" (E6d1162)		O recurso aos destaca--mentos é causado pelo descontentamento
"(…) pensa que vai estar melhor."	Pensar que vai estar melhor	

(E6d163) "(…) é sempre com a ideia de que vai ser melhor para a pessoa (…)" (E6d164) "Não foi sempre melhor para a minha satisfação profissional (…)" (E6d165)	pessoalmente	Os destacamentos nem sempre contribuem para a satisfação profissional
Subcategoria: Estabilidade docente		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) se for uma situação boa é excelente para toda a gente (…)" (E6d63)	Se for um bom lugar é benéfico para todos	
"(…) se corre tudo bem e se aquele educador tem aquele tempo de serviço para poder ficar naquele lugar, e se o agrupamento acha muito bem, se a comunidade acha muito bem, acho que é de preservar a permanência. Para o educador e para as crianças pode ser muito bom." (E6d65)	Quando corre tudo bem deve-se preservar a permanência do educador	
"(…) se tudo correr bem com todos é vantajoso, sem dúvida." (E6d76)		
"(…) situações de conflito, e eu própria já vi algumas, acho que é a pior coisa tanto para as populações, como para os agrupamentos, como para os professores, como para as crianças, obrigarem a manter ali o educador." (E6d64)		Se houver situações de conflito é péssimo para todos manter o educador no mesmo lugar
"Se houver uma situação conflituosa entre a educadora e o agrupamento, com os pais, não tem nenhuma vantagem a permanência do educador." (E6d75)		
"(…) nos sítios onde eu detestei estar, salve-me Deus, de lá terem que me obrigar a estar três anos." (E6d67)		Seria péssimo obrigar o educador a permanecer nos lugares que se detesta
"Eu sou pela permanência e gostava de permanecer nos sítios onde eu gostei de estar (…)" (E6d66)	Permanência nos lugares com que se simpatizou	
"(…) permanência é bom, por causa das crianças e para a própria educadora porque sabe para onde vai, sabe com que trabalho é que conta, é muito proveitoso em termos de trabalho com os miúdos, porque há miúdos que já fizeram algumas aquisições e estão preparados para o ano. O educador já os conhece melhor." (E6d71)	A permanência no mesmo lugar é benéfica para o educador e para as crianças	
"Acho vantajosa a permanência, mas salvaguardando sempre essas situações em que é bom para todos a pessoa mudar." (E6d74)		A estabilidade é vantajo--sa mas devia ser possível mudar quando ocorrem situações proble--máticas
"(…) acho que é mais vantajosa a	É mais útil manter um	

permanência do educador, porque é mais importante para as crianças manterem 2 a 3 anos de trabalho contínuo e de aquisições contínuas do que a mais valia que é conhecer uma pessoa diferente todos os anos." (E6d78)	trabalho contínuo com o mesmo educador do que conhecer uma pessoa diferente todos os anos	
Subcategoria: Características físicas dos estabelecimentos		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Já vi jardins-de-infância com condições excelentes no meio das serras, no meio de nenhures (…)" (E6d136)	Há jardins com excelentes condições no meio de serras	
"(…) já vi sítios em cidades e vilas muito degradados." (E6d137)		Há jardins em cidades e vilas muito degradados
"Não é uma questão de ser aldeia ou cidade que define a qualidade das condições dos jardins." (E6d138)	A qualidade das condições dos jardins-de-infância não é definida pelo facto destes se localizarem numa aldeia ou numa cidade	
"Não tem nada a ver com ser um jardim da cidade ou ser rural (…)" (E6d140)		
"As condições destes variam muito de sítio para sítio. Já vi nas aldeias jardins excelentes, porque normalmente tem a ver também com Junta de Freguesia e com a Câmara Municipal da zona e consoante as políticas educativas destes sítios também assim variam muito os jardins-de-infância (…)" (E6d139)	As condições dos jardins dependem muito das políticas educativas dos Presidentes da Junta de Freguesia e da Câmara Municipal da zona	
"(…) com o investimento da localidade ou do presidente da Câmara, com o facto deste achar que o pré-escolar é muito importante ou que não é indispensável (…)" (E6d141)	O investimento nos jardins depende dos Presidentes da Câmara e da Junta considerarem ou não indispensável o pré-escolar	
Subcategoria: Recursos materiais		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"Os recursos estão sempre abaixo. Nunca há recursos a não ser em jardins-de-infância modelares." (E6d132)		Sempre abaixo excepto em jardins modelares
"(…) estão sempre muito abaixo daquilo que seria minimamente expectável em termos de necessidades básicas das crianças." (E6d133)		Sempre abaixo das necessidades básicas das crianças
"E tanto vejo isto numa zona de uma grande cidade, como vi isto nos sítios mais recônditos (…)" (E6d134)		Tanto se vê falta de recursos num jardim situado numa cidade como num lugar recôndito
"(…) a maioria dos jardins tem muito poucos recursos." (E6d135)		A maioria dos jardins tem poucos recursos
Categoria: Propostas para atenuar/superar a insatisfação profissional		

Subcategoria: Políticas educativas		
Unidades de registo	**Indicadores**	
	Carácter satisfatório	**Carácter insatisfatório**
"(…) devia haver uma permanência, mas sempre com uma possibilidade de mudar; em princípio vai ficar por três anos, tudo bem. Mas salvo as excepções em que as pessoas justifiquem que não gostam de estar naquele lugar, que não consegue ter uma relação social ali, mas já tive noutro lado, deixem-me lá mudar, para ver se eu encontro uma boa." (E6d68) "Devia ser permanência mas com flexibilidade de mudança (…)" (E6d69) "(…) salvaguardando sempre aquelas situações de conflito e de não se poder ali estar, que permitissem ou mudança ou poder concorrer para outro lugar." (E6d72)	Permanência durante 3 anos no mesmo lugar mas com possibilidade de mudar caso não se consiga estar naquele lugar	
"Deviam experimentar, deviam saber como funcionam as coisas na prática." (E6d108)	Os decisores políticos deviam saber como funcionam as coisas na prática antes de decretarem novas leis	

ANEXO V – Síntese da análise categórica

Quadro I – Síntese analítica da categoria A

CATEGORIA A	SUB-CATEGORIAS	Nº. de Indicadores			
		Carácter satisfatório	Nº UR (a)	Carácter insatisfatório	Nº UR (a)
Percepção da forma de estar docente na profissão	Expressão de sentimentos de bem-estar	8	12	0	0
	Expressão de sentimentos de mal-estar	0	0	14	18
Total		8	12	14	18

(a) Estas colunas contêm o número de unidades de registo

Quadro II – Síntese analítica da categoria B

CATEGORIA B	SUB-CATEGORIAS	Nº. de Indicadores			
		Carácter satisfatório	Nº UR (a)	Carácter Insatisfatório	Nº UR (a)
Factores de natureza intrínseca à profissão docente	O trabalho em si	35	42	24	26
	Trabalho em equipa	5	5	12	13
	Função do educador	5	5	0	0
	Método de trabalho	11	12	1	1
	Perfil do educador	8	10	0	0
	Desempenho profissional	4	5	10	14
	Reconhecimento e valorização profissional	27	31	18	23
	Responsabilidade	6	6	2	3
	Progressão na carreira	20	25	13	13
	Realização pessoal e profissional	20	24	0	0
	Formação inicial	14	18	18	22
	Desenvolvimento pessoal e profissional	13	15	0	0
	Formação contínua	16	20	17	21
Total		184	218	115	136

(a) Estas colunas contêm o número de unidades de registo

Quadro III – Síntese analítica da categoria C

CATEGORIA C	SUB-CATEGORIAS	Nº. de Indicadores			
		Carácter satisfatório	Nº UR (a)	Carácter insatisfatório	Nº UR (a)
Factores de natureza extrínseca à profissão docente	Relações com os pares	13	14	7	12
	Relações com as crianças	5	5	0	0
	Relações com os superiores hierárquicos	11	17	5	5
	Relações com a comunidade	3	3	1	1
	Relações com os pais	13	13	7	10
	Relações pessoais e familiares do educador	2	2	5	5
	Função do gestor	0	0	5	5
	Estilo do gestor	6	7	2	3
	Salário	10	10	21	24
	Horário	1	1	8	8
	Estatuto social	2	2	26	31
	Sistema de concursos e colocações	8	11	45	48
	Vínculo profissional	9	10	17	22
	Rede escolar	2	2	9	13
	Políticas administrativas / educativas	15	16	43	51
	Mobilidade docente	12	18	39	42
	Formas de mobilidade	12	13	14	16
	Estabilidade docente	17	19	7	8
	Características físicas dos estabelecimentos	12	15	27	28
	Recursos materiais	7	8	12	14
Total		160	186	300	346

(a) Estas colunas contêm o número de unidades de registo

Quadro IV – Síntese analítica da categoria D

CATEGORIA D	SUB-CATEGORIAS	Nº. de Indicadores			
		Carácter satisfatório	Nº UR (a)	Carácter insatisfatório	Nº UR (a)
Propostas para atenuar / superar a insatisfação profissional	Formação inicial	5	5		
	Salário	1	1		
	Políticas educativas	18	26		
	Condições de trabalho	3	6		
Total		27	38		

(a) Estas colunas contêm o número de unidades de registo

ANEXO VI – Pré-questionário

PRÉ-QUESTIONÁRIO AOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

Sou Educadora de Infância no Quadro de Zona Pedagógica de Viseu, encontrando-me neste momento a realizar uma investigação sobre o grau de satisfação dos educadores de infância no âmbito de Mestrado na Universidade Aberta, em Lisboa.

É neste contexto que apareço a requerer a sua indispensável colaboração para o preenchimento, de forma sincera e completa, de um questionário que se apresenta seguidamente, assegurando-se a total confidencialidade dos dados obtidos.

A sua cooperação, voluntária e anónima, é de elevado interesse, uma vez que, só com o seu envolvimento neste estudo é possível constatar o verídico nível de satisfação profissional docente.

Agradeço-lhe desde já a sua atenção e disponibilidade para responder a este inquérito.

I. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS
(Escolha <u>só uma</u> opção e coloque um X):

Sexo:

Sexo Feminino ☐ Sexo Masculino ☐

Idade:

Menos de 26 anos ☐
De 26 a 35 anos ☐
De 36 a 45 anos ☐
De 46 a 55 anos ☐
Mais de 55 anos ☐

Estado civil:

Solteiro ☐
Casado ☐ com filhos ☐ sem filhos ☐
Outro ☐ com filhos ☐ sem filhos ☐

Habilitações académicas:

Bacharelato ☐ Pós-graduação ☐
D.E.S.E ☐ Mestrado ☐
Licenciatura ☐ Doutoramento ☐

Situação profissional:

Contratado ☐
Quadro de Zona Pedagógica ☐
Quadro de Escola ☐

Tempo de serviço a 31 de Agosto de 2005:

Menos de 6 anos ☐
De 6 a 10 anos ☐
De 11 a 15 anos ☐
De 16 a 20 anos ☐
Mais de 20 anos ☐

II. DADOS DE LOCALIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO E DA RESIDÊNCIA

(Escolha só uma resposta e coloque um X):

Localização do jardim-de-infância:

Rural ☐ Semi-urbano ☐ Urbano ☐

Distância da residência própria ao jardim-de-infância:

1 a 10 Kms ☐
11 a 20 Kms ☐
21 a 30 Kms ☐
31 a 40 Kms ☐
Mais de 41Kms ☐

Percorre essa distância diariamente:

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu Sim, passe à questão 2.6.
Se respondeu Não, continue

Teve que arranjar uma segunda residência:

Sim ☐ Não ☐

Com que frequência se desloca à primeira residência:

Semanalmente ☐ Mensalmente ☐
Quinzenalmente ☐ Outra ☐

O local de residência própria situa-se no Concelho:

Sim ☐ Não ☐

No ano lectivo 2004/05 encontrava-se neste jardim-de-infância:

Sim ☐ Não ☐

Número de vezes que mudou de jardim-de-infância nos últimos 10 anos:

Nenhuma ☐
1 a 3 vezes ☐
4 a 6 vezes ☐
7 a 9 vezes ☐
Anualmente ☐

III. DADOS DE ABSENTISMO

(Assinale <u>um X nas opções</u> que entender):

Durante o ano lectivo de 2004/05:

- Nunca faltei ☐

- Faltei por:

	Dias				
	Nenhum	1 a 10	11 a 20	21 a 30	31 ou mais
Motivo pessoal					
Motivo familiar					
Motivo de doença					
Participar em formação					
Participar em reunião sindical					
Adesão a greve					
Outro motivo					

IV. DADOS SOBRE O GRAU DE CONCORDÂNCIA COM UM CONJUNTO DE AFIRMAÇOES RELATIVAS A FACTORES INTRÍNSECOS E EXTRÍNSECOS À ACTIVIDADE DOCENTE:

Leia cuidadosamente cada afirmação e assinale com um X o número (<u>só um</u>) que melhor representa a sua opinião, tendo em conta a seguinte chave:

1	2	3	4	5
Discordo absolutamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo absolutamente

1	2	3	4	5
Discordo absolutamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo absolutamente

1.	Encontro-me satisfeito/a profissionalmente	1	2	3	4	5
2.	Escolhi ser educador/a por vocação	1	2	3	4	5
3.	A minha equipa de trabalho tem espírito de envolvimento e de participação em projectos	1	2	3	4	5
4.	É minha função fomentar o crescimento e o desenvolvimento da criança	1	2	3	4	5
5.	Os órgãos de gestão do meu agrupamento revelam imparcialidade na tomada de decisões	1	2	3	4	5
6.	O/A educador/a deve ter uma postura aberta e cooperativa com a comunidade educativa	1	2	3	4	5
7.	Os órgãos de gestão do meu agrupamento têm competências para liderar	1	2	3	4	5
8.	O/A educador/a deve planear e desenvolver actividades, tendo em consideração também as ideias das crianças e os acontecimentos que ocorrem no meio	1	2	3	4	5
9.	Os/As educadores/as esforçam-se por serem bons profissionais	1	2	3	4	5
10.	Houve uma evolução no reconhecimento do trabalho do educador/a	1	2	3	4	5
11.	Os/As educadores/as são profissionais responsáveis	1	2	3	4	5
12.	Todos/as os/as educadores/as devem poder chegar ao topo de carreira	1	2	3	4	5
13.	É gratificante acompanharmos o desenvolvimento das crianças	1	2	3	4	5
14.	Na formação inicial tive preparação suficiente para exercer a profissão de educador/a	1	2	3	4	5
15.	Senti um crescimento pessoal e profissional durante a minha actividade como educador/a	1	2	3	4	5
16.	A variedade das acções de formação é adequada às nossas necessidades pessoais	1	2	3	4	5
17.	Há um bom relacionamento com os pares	1	2	3	4	5
18.	Estabelecem-se laços de afectividade fortes com as crianças	1	2	3	4	5
19.	Há relações de cordialidade e de amizade com os órgãos do meu conselho executivo	1	2	3	4	5
20.	Há uma relação de cooperação com a comunidade educativa	1	2	3	4	5
21.	Tenho sempre boas relações com os pais das crianças	1	2	3	4	5
22.	A vida pessoal e familiar dos/as educadores/as torna-se complicada com as constantes mudanças de lugar	1	2	3	4	5
23.	Tenho um salário compensador monetariamente	1	2	3	4	5
24.	Devo fazer o alargamento de horário com crianças em vez de estar a supervisionar	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Discordo absolutamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo absolutamente

25.	Ser educador/a é socialmente prestigiante	1	2	3	4	5
26.	Estou colocado/a num dos jardins-de-infância da minha preferência	1	2	3	4	5
27.	Para se ingressar num quadro de zona pedagógica é necessário ter muitos anos de serviço	1	2	3	4	5
28.	A educação pré-escolar devia ter carácter de obrigatoriedade	1	2	3	4	5
29.	A mobilidade de educadores/as é enriquecedora por permitir conhecer novas realidades	1	2	3	4	5
30.	Há educadores/as que recorrem ao destacamento para os apoios educativos como forma de ficarem colocados/as próximo de casa	1	2	3	4	5
31.	A estabilidade docente permite a continuidade de projectos educativos e pedagógicos	1	2	3	4	5
32.	Existe uma distância considerável entre jardins-de-infância	1	2	3	4	5
33.	A maioria dos jardins-de-infância funciona em salas adaptadas	1	2	3	4	5
34.	O meu jardim-de-infância está equipado com meios audiovisuais	1	2	3	4	5
35.	Gosto de ser educador/a	1	2	3	4	5
36.	Há dinamismo na minha equipa para desenvolver projectos inovadores	1	2	3	4	5
37.	O/A educador/a deve valorizar as vivências pessoais da criança	1	2	3	4	5
38.	O/A educador/a deve ser capaz de responder a desafios	1	2	3	4	5
39.	Os órgãos de gestão do meu agrupamento são pessoas acessíveis e abertas ao diálogo	1	2	3	4	5
40.	O/A educador/a tem liberdade para organizar o trabalho com as crianças dentro das áreas definidas nas orientações curriculares	1	2	3	4	5
41.	Ser educador/a causa um desgaste físico e psicológico que se acentua com a idade	1	2	3	4	5
42.	O reconhecimento profissional depende da forma como nós nos valorizamos pessoalmente e daquilo que fazemos para que nos reconheçam	1	2	3	4	5
43.	O/A educador/a deve contribuir para a formação da criança como ser livre e autónomo	1	2	3	4	5
44.	A progressão na carreira devia ser feita pelo mérito do profissional	1	2	3	4	5
45.	Na minha formação inicial a parte teórica estava equilibrada com a prática pedagógica	1	2	3	4	5
46.	A realização de formação complementar possibilita um enriquecimento pessoal e profissional	1	2	3	4	5
47.	Procurei acções de formação de acordo com interesses pessoais para adquirir novos conhecimentos	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Discordo absolutamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo absolutamente

48.	Os momentos de encontro com colegas resumem-se aos das reuniões	1	2	3	4	5
49.	A permanência do/a educador/a durante os três anos de passagem da criança pelo jardim-de-infância contribui para a sua segurança emocional	1	2	3	4	5
50.	O tipo de relações que se estabelece com os órgãos do conselho executivo depende da filosofia de abertura do agrupamento	1	2	3	4	5
51.	Fomento uma relação aberta e dialogante com os pais	1	2	3	4	5
52.	A instabilidade contínua só afecta os/as educadores/as que têm compromissos familiares	1	2	3	4	5
53.	Tenho uma remuneração salarial adequada às funções que desempenho	1	2	3	4	5
54.	Devo fazer a componente não lectiva com crianças em vez de estar com planificações	1	2	3	4	5
55.	Os pais vêem os/as educadores/as de infância como agentes educativos indispensáveis	1	2	3	4	5
56.	Obtive sempre colocação num jardim-de-infância próximo de casa	1	2	3	4	5
57.	Optei por trabalhar no ensino particular até entrar para um quadro do ensino oficial	1	2	3	4	5
58.	A frequência do jardim-de-infância pelas crianças de 5 anos devia ser obrigatória	1	2	3	4	5
59.	A mobilidade suscita constantes adaptações do docente ao meio	1	2	3	4	5
60.	O recurso a requisições para exercer funções executivas ou para outras instituições são meios para evitar o lugar de afectação	1	2	3	4	5
61.	A permanência dos/as educadores/as num lugar gera acomodação à vivência dessa comunidade	1	2	3	4	5
62.	Os estabelecimentos de lugar único predispõem ao isolamento do/a educador/a	1	2	3	4	5
63.	Os jardins-de-infância são lugares adequados ao exercício da actividade docente	1	2	3	4	5
64.	O jardim-de-infância onde estou tem telefone	1	2	3	4	5
65.	O meu trabalho como educador/a não é cansativo	1	2	3	4	5
66.	O/A educador/a deve ajudar as crianças a projectar o seu trabalho e o seu próprio caminho	1	2	3	4	5
67.	O/A educador/a deve ser uma pessoa emocionalmente estável	1	2	3	4	5
68.	Os órgãos de gestão do meu agrupamento têm posturas democráticas	1	2	3	4	5
69.	Devemos promover a liberdade de expressão da criança para tornar visível a riqueza e a diversidade do seu trabalho	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Discordo absolutamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo absolutamente

70.	O rendimento profissional diminui com o avançar da idade	1	2	3	4	5
71.	Os pais reconhecem que o trabalho do/a educador/a é indispensável para o desenvolvimento da criança	1	2	3	4	5
72.	Uma progressão por mérito estimula o investimento no trabalho	1	2	3	4	5
73.	As escolas de formação de educadores/as deveriam seleccionar também os/as candidatos/as com base no seu perfil para a profissão	1	2	3	4	5
74.	Realizei aleatoriamente formação para obtenção atempada de créditos	1	2	3	4	5
75.	Estamos mentalizados/as que é uma rotina conhecer novos/as colegas	1	2	3	4	5
76.	Criam-se laços de amizade e de proximidade mais fortes com os pais de meios rurais do que com os pais de meios urbanos	1	2	3	4	5
77.	O vencimento é suficiente tendo em consideração as despesas diárias das deslocações para os estabelecimentos de ensino	1	2	3	4	5
78.	Emprego mais horas com o trabalho escolar do que as da componente não lectiva	1	2	3	4	5
79.	Os pais consideram os/as educadores/as guardadores/as de crianças	1	2	3	4	5
80.	Aprovo as novas regras do sistema de concursos e colocações de docentes	1	2	3	4	5
81.	Enquanto não se pertence a um quadro de escola vive-se permanentemente num clima de incerteza e de insegurança pessoal e profissional	1	2	3	4	5
82.	A imposição de um calendário escolar diferente para a educação pré-escolar constitui motivo de desmotivação profissional	1	2	3	4	5
83.	A mobilidade causa o rompimento de laços afectivos com as crianças e de relações com a comunidade educativa	1	2	3	4	5
84.	Gostava de permanecer sempre no mesmo lugar	1	2	3	4	5
85.	A dimensão geográfica deste quadro de zona pedagógica devia ser menor	1	2	3	4	5
86.	Os jardins-de-infância reúnem condições para assegurar prolongamentos de horário	1	2	3	4	5
87.	Os jardins-de-infância estão bem apetrechados com material lúdico e didáctico	1	2	3	4	5
88.	Trabalho sempre com muita vontade	1	2	3	4	5
89.	Os/As colegas dos outros níveis de ensino reconhecem a função educativa dos/as educadores/as	1	2	3	4	5
90.	Uma avaliação por mérito gera percursos profissionais diferentes	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Discordo absolutamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo absolutamente

91.	Desenvolvo relações mais consistentes com os/as colegas de equipa quando há proximidade entre os jardins de infância	1	2	3	4	5
92.	Os/As educadores/as são o grupo profissional que tem mais proximidade com os pais/encarregados de educação	1	2	3	4	5
93.	O governo contempla os/as educadores/as com direitos e regalias iguais às dos/as docentes de outros níveis de ensino	1	2	3	4	5
94.	As colocações plurianuais possibilitam estabilidade aos/às educadores/as e às suas famílias	1	2	3	4	5
95.	Estar como contratado/a inviabiliza a realização de projectos pessoais	1	2	3	4	5
96.	O novo modelo de gestão e administração das escolas promoveu a efectiva autonomia das escolas	1	2	3	4	5
97.	A mobilidade afecta essencialmente os/as educadores/as que têm menos tempo de serviço	1	2	3	4	5
98.	A estabilidade durante três ou mais anos num lugar erradica durante esse período de tempo estados de ansiedade e de stress	1	2	3	4	5
99.	As autarquias e as juntas de freguesia investem na melhoria das condições físicas dos jardins-de-infância	1	2	3	4	5
100.	As funções pedagógicas são as mais importantes	1	2	3	4	5
101.	A profissão de educador/a passou a ser mais reconhecida com o lançamento das orientações curriculares para a educação pré-escolar	1	2	3	4	5
102.	Estabeleço relações mais fortes com colegas quando estou em jardins-de-infância com mais do que um lugar de educador/a	1	2	3	4	5
103.	A obrigatoriedade de permanecer num lugar durante três anos onde não se gosta de estar ou que fica muito longe de casa, perturba a predisposição para a actividade docente	1	2	3	4	5
104.	A única compensação de estar como contratado/a é a acumulação de tempo de serviço	1	2	3	4	5
105.	A componente de apoio à família deve funcionar somente nos lugares onde é absolutamente necessário dar resposta às famílias	1	2	3	4	5
106.	Na fase final da carreira de educador/a de infância ainda tenho condições físicas e psicológicas para exercer a actividade lectiva	1	2	3	4	5
107.	A formação dos agrupamentos alterou a forma de trabalhar dos profissionais em educação de infância	1	2	3	4	5

Gostaria de ver divulgado o resultado deste estudo a nível da comunidade educativa: Sim ☐ Não ☐

Muito obrigado pelo tempo dispensado

A Educadora de Infância
Isabel Almeida