

Sandra Regina Gonçalves Queiroz



NECESSIDADES DE FORMAÇÃO E TRABALHO

Universidade Portucalense

Porto 2006

Sandra Regina Gonçalves Queiroz



NECESSIDADES DE FORMAÇÃO E TRABALHO

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação sob a orientação de Doutor João Paulo Ferreira Delgado e co-orientação de Doutora Maria Luisa Moreira Santos

Universidade Portucalense

Porto 2006

RESUMO

No quadro dos estudos que evidenciam a formação como a fórmula para dar resposta a todas as interrogações, perturbações e angústias dos indivíduos abalados por um mundo em constante mutação, colocam-se desafios novos ao investigador. Sendo o premente a necessidade de repensar as modalidades de formação tendo sempre em conta o público a quem se dirigem, a sua experiência de vida, e o seu projecto enquanto pessoa e trabalhador.

O presente estudo foi realizado no sentido de investigar como se implicam os auxiliares da acção educativa no seu processo de formação tendo em conta a idade, o sexo, as habilitações académicas, o vínculo laboral, e ainda a imagem que têm do trabalho.

Para tal, e utilizando o inquérito por questionário como metodologia de investigação, foram seleccionadas oito escolas sede de agrupamento de quatro concelhos do norte do país.

A formação contínua é reconhecida como um instrumento de grande utilidade para fazer face às novas funções que a legislação tem trazido a estes profissionais e como motor de satisfação profissional.

Palavras chave: auxiliares da acção educativa, formação contínua, educação de adultos

ABSTRACT

In the row of studies that show on-going training as a formula to give answer to all questions, all anguish of individual shaken for a world in constant change, new challenge is proposed to the investigators. Being the pressing the need to rethink the way on-going training is done and always having in mind the target, their life experience, their personal life project as a life-being and worker.

The present study was made in order to investigate how education assistant apply in their on-learning process having in account age, gender, academic skills, employer links and also the image they have on their work.

To do so, and using the inquiry as a questionnaire as a investigation methodology, we selected eight school group centers of four districts of the north in the country.

On-going training is recognized as an instrument of great use to face new role played that legislation has brought to this workers and as fuel to professional satisfaction.

Keys-words: education assistant, on-going training, adult education

Agradecimentos

Às pessoas e instituições que tiveram importante papel na realização deste trabalho.
Deste modo, agradeço em especial:

À Universidade Portucalense Infante D. Henrique pela oportunidade de realizar o curso de mestrado;

À Doutora Maria Luísa Santos pela orientação, apoio e compreensão nas minhas dificuldades e limitações;

Às escolas pelos recursos e informações disponibilizados;

Aos respondentes da pesquisa, por seu precioso tempo e cooperação;

À minha família, pela formação e pelo incentivo, durante toda minha vida.

TÁBUA DE ABREVIATURAS

A.A.E. – Auxiliares da Acção Educativa

ed. – edição

fig. – figura

freq. – frequência

s.d. – sem data

vinc. – vinculo

vol. - volume

LISTA DE FIGURAS

Quadro nº 1 – Amostra.....	41
Quadro nº 2 – Idade	42
Quadro nº 2a - sexo.....	43
Quadro nº 2b – Habilitações Académicas	44
Quadro nº 2c – Vinculo Profissional	45
Quadro nº 3 – Medidas utilizadas	50
Quadro nº 4 – Chave de leitura	51
Quadro nº 5 – Variações	53
Quadro nº 6 – Importância do ensino para o trabalho: distribuição das respostas	54
Quadro nº 7 – Importância do ensino para o trabalho segundo a idade	55
Quadro nº 8 – Importância do ensino para o trabalho segundo as habilitações académicas.....	55
Quadro nº 9 – Importância da experiência adquirida: distribuição das respostas	56
Quadro nº 10 – Importância da experiência adquirida segundo a idade.....	56
Quadro nº 11 – Importância da experiência adquirida segundo a habilitações académicas.....	57
Quadro nº 12 – Imagem do trabalho: distribuição das respostas	57
Quadro nº 13 – Factores extrínsecos: indicadores parcelares.....	58
Quadro nº 14 – Factores extrínsecos segundo a idade	58
Quadro nº 15 – Factores extrínsecos segundo as habilitações académicas	59
Quadro nº 16 – Factores extrínsecos segundo o vínculo profissional	59
Quadro nº 17 – Factores intrínsecos: indicadores parcelares	60
Quadro nº 18 – Factores intrínsecos segundo a idade.....	60
Quadro nº 19 – Factores intrínsecos segundo as habilitações académicas	61
Quadro nº 20 – Factores intrínsecos segundo o vínculo profissional	61
Quadro nº 21 – Objectivos da formação: distribuição das respostas.....	62
Quadro nº 22 – Temáticas para formação dos A.A.E.: distribuição das respostas	63
Quadro nº 23 – Evitar outra coisa. Indicadores parcelares	63
Quadro nº 24 – Evitar outra coisa segundo a idade	64
Quadro nº 25 – Evitar outra coisa segundo as habilitações académicas.....	64
Quadro nº 26 – Evitar outra coisa segundo o vínculo profissional.....	65
Quadro nº 27 – Procurar o desenvolvimento pessoal: indicadores parcelares.....	65
Quadro nº 28 – Procurar o desenvolvimento pessoal segundo a idade	66
Quadro nº 29 – Procurar o desenvolvimento pessoal segundo as habilitações académicas	66
Quadro nº 30 – Procurar o desenvolvimento pessoal segundo o vínculo profissional	67
Quadro nº 31 – Contribuir para os resultados da escola: indicadores parcelares.....	67
Quadro nº 32 – Contribuir para os resultados da escola segundo a idade	68
Quadro nº 33 – Contribuir para os resultados da escola segundo as habilitações académicas	68
Quadro nº 34 – Contribuir para os resultados da escola segundo o vínculo profissional	69
Quadro nº 35 – Frequência em acções de formação: distribuição das respostas	69
Quadro nº 36 – Importância da acção de formação: distribuição das respostas	70
Quadro nº 37 – Importância da acção de formação segundo as habilitações académicas.....	70
Quadro nº 38 – Mudanças ao nível do trabalho: indicadores parcelares	71
Quadro nº 39 – Mudanças ao nível do trabalho segundo a idade	71
Quadro nº 40 – Mudanças ao nível do trabalho segundo as habilitações académicas.....	72
Quadro nº 41 – Mudanças ao nível do trabalho segundo o vínculo profissional	72
Quadro nº 42 – Mudanças ao nível pessoal: indicadores parcelares	73

Quadro nº 43 – Mudanças ao nível pessoal segundo a idade	73
Quadro nº 44 – Imagem positiva: indicadores parcelares	74
Quadro nº 45 – Imagem positiva segundo as habilitações académicas	74
Quadro nº 46 – Imagem positiva segundo o vínculo profissional	74
Quadro nº 47 – Imagem negativa: indicadores parcelares	75
Quadro nº 48 – Imagem negativa segundo a idade.....	75
Quadro nº 49 – Imagem negativa segundo as habilitações académicas	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Histograma das idades

Gráfico 2 – Sexo

Gráfico 3 – Habilitações académicas

Gráfico 4 – Vinculo Profissional

Sumário

LISTA DE FIGURAS	7
LISTA DE GRÁFICOS	9
TÁBUA DE ABREVIATURAS	6
RESUMO	1
ABSTRACT	4
INTRODUÇÃO.....	12
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	14
CAPÍTULO 1 - TRABALHO	15
1.1- AS TEORIAS ORGANIZACIONAIS.....	15
1.1.1- A teoria da Administração Científica	15
1.1.2- A teoria das Relações Humanas.....	15
1.1.3- A pirâmide de Maslow e os factores de Herzberg	18
1.2- O INDIVÍDUO PERANTE O TRABALHO – DIFERENTES TEORIAS	19
1.2.1- Teoria de Weber.....	19
1.2.2- Teoria de Inglehart	20
CAPÍTULO 2 - A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	21
2.1- A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO COMPLEXA	21
2.1.1 – A escola como organização burocrática	21
2.1.2 – A escola como anarquia organizada	22
2.1.3 – A escola como organização institucionalizada.....	22
2.1.4 – A escola como arena política	23
CAPÍTULO - 3- A EVOLUÇÃO DA LEGISLAÇÃO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS	
AUXILIARES DA ACÇÃO EDUCATIVA.....	25
CAPÍTULO 4- FORMAÇÃO CONTÍNUA	28
4.1- A FORMAÇÃO CONTÍNUA ENQUANTO EDUCAÇÃO DE ADULTOS	28
4.1.1- O papel do formador	29
4.1.2- Objectivos da Educação de adultos.....	31
4.1.3- A Educação de Adultos nas últimas décadas.....	32
4.2- NOVAS MODALIDADES DE FORMAÇÃO	35
PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO	38
CAPÍTULO 5 : O PROBLEMA E A SUA METODOLOGIA	39
5.1- O PROBLEMA – OS OBJECTIVOS E HIPÓTESES	39
5.1.1- Objectivos.....	39

5.1.2- Hipóteses	40
5.2- METODOLOGIA.....	40
5.2.1- Campo de Análise e Definição da Amostra	40
5.2.2- Recolha de Dados – Técnicas e Instrumentos	46
5.2.2.1- O inquérito por Questionário	46
5.2.2.2- Preocupações com a elaboração do questionário	47
5.2.2.3- Distribuição dos questionários.....	47
5.3- SELECÇÃO DA AMOSTRA	48
PARTE III: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO	49
CAPÍTULO 6: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS	50
6.1- RESULTADOS.....	50
6.1.1- Importância da escolaridade para o trabalho.....	54
6.1.2- Importância da experiência adquirida	56
6.1.3- Imagem do trabalho em geral	57
6.1.4- Importância atribuída ao seu trabalho.....	58
6.1.5- Objectivos da formação contínua.....	62
6.1.6- Temáticas para formação contínua.....	62
6.1.7- Benefícios a retirar das acções de formação.....	63
6.1.8- Frequência de acções de formação.....	69
6.1.9- Importância da acção de formação.....	70
6.1.10- Mudanças provocadas pelas acções de formação.....	70
6.1.11- Imagens da formação frequentada	73
CONCLUSÃO	77
BIBLIOGRAFIA	80
ANEXOS	84

INTRODUÇÃO

Ao debruçarmo-nos sobre a temática do trabalho, sua importância na vida dos indivíduos e das sociedades, não podemos deixar de pensar na evolução que ele sofreu ao longo dos tempos.

Os valores do trabalho sempre estiveram de acordo com os valores de cada sociedade, sendo-lhe atribuída maior ou menor importância em função dos valores sociais de cada época e de cada cultura específica.

Se a valorização do trabalho, como conceito, não teve um desenvolvimento uniforme, muito menos será idêntica a forma como cada indivíduo o encara, lhe confere importância e lhe reconhece valor intrínseco. Como forma de resolver todos os problemas que aparecem na área do trabalho, nas sociedades industrializadas tem-se observado o aparecimento da necessidade de formação. No caso da escola, e tendo presente o novo modelo de gestão e administração das escolas, todos os elementos da comunidade educativa – docentes, não docentes, alunos, encarregados de educação – são fundamentais para o tão ansiado sucesso educativo dos alunos. Deste modo, e tendo presente o papel atribuído aos Auxiliares de Acção Educativa, podemos constatar um aumento significativo na complexidade das suas funções. É pedido a estes profissionais que colaborem activamente com os outros elementos no processo educativo dos alunos, tendo presente o seu nível de desenvolvimento pessoal, história sócio-cultural e familiar. Contudo, dadas as diferenças sociais e culturais da nossa sociedade e, conseqüentemente, da comunidade escolar, torna-se imprescindível um aumento da oferta formativa a estes profissionais, nomeadamente nas áreas das relações humanas e da liderança. Saber comunicar eficazmente é fundamental não só para a realização das múltiplas tarefas que estes profissionais têm de cumprir, como também lhes possibilita, com certeza, a identificação, a gestão e resolução de conflitos que ocorrem na escola e melhorará as suas relações interpessoais.

Contudo, apesar de se considerar que a formação é de extrema utilidade não podemos concordar com o facto dela ser encarada como meio mágico de resolução de todos os problemas. E de que tipo de formação estamos a falar? As modalidades de formação utilizadas serão as indicadas? Estão a surtir o efeito esperado?

Tentaremos, ao longo deste trabalho, perceber como percebem as auxiliares de acção educativa a sua formação, que importância lhe conferem e que benefícios tiram dela.

Assim, sobre o conceito trabalho, capítulo I, iniciaremos esta reflexão pelas teorias organizacionais para tentarmos perceber como, ao longo dos tempos, ele foi encarado pelas organizações. Para tal abordaremos a teoria da administração científica de Taylor e a teoria das relações humanas de Mayo. Para melhor percebermos esta última faremos referência também à teoria de campo de Lewin sobre a motivação do comportamento humano, à pirâmide das necessidades de Maslow e aos factores de satisfação de Herzberg.

Passaremos à explanação das posições assumidas pelos indivíduos perante o trabalho com as teorias de Weber e de Inglehart.

Ao abordarmos o conceito de Formação Contínua, revisitaremos alguns teóricos para melhor explicitarmos o conceito. Passaremos à problemática da formação enquanto educação de adultos e apontaremos ainda novas modalidades de formação a ter em conta para otimizar a formação existente.

Na tentativa de percebermos que imagem têm as auxiliares de acção educativa da sua profissão, da forma como a desenvolvem e da formação que frequentam e/ou frequentaram, realizámos um inquérito por questionário. Pretendemos conhecer a opinião dos nossos respondentes sobre a importância da escolarização e da experiência adquirida na actividade profissional e a sua influência na actividade que desenvolvem neste momento.

Analisaremos a importância atribuída aos factores intrínsecos e extrínsecos do trabalho, objectivos e temáticas da formação contínua, benefícios a retirar da mesma a nível pessoal e profissional, e nas mudanças que provocou na sua forma de encarar o trabalho.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - TRABALHO

O trabalho e as representações que os indivíduos têm dele e do emprego tem variado ao longo dos anos. Longe vai o tempo em que era uma vergonha um fidalgo trabalhar por não se reconhecer no trabalho qualquer dignidade. O trabalho esteve sempre associado à necessidade de sobrevivência, sempre foi um meio e nunca um fim em si mesmo. A revolução industrial provoca grandes alterações em todas as sociedades onde chega. Face aos primeiros problemas surgem as primeiras teorias organizacionais, onde são incontornáveis a teoria da Administração Científica de Taylor e a teoria das Relações Humanas de Mayo.

1.1- As teorias organizacionais

1.1.1- A teoria da Administração Científica

A teoria da administração científica tem origem no início do século XX sendo seu autor o engenheiro Norte Americano Frederick Winslow Taylor.

As ideias fundamentais da teoria de Taylor podem sintetizar-se da seguinte forma:

- “substituição do trabalho à peça pelo trabalho à tarefa;(…)
- preparação/formação dos operários para darem o maior rendimento possível;
- elevação dos salários e diminuição dos custos de produção;
- criação de um ambiente de cooperação na empresa.” (Teixeira, 1995, p.15).

Apesar de todas as críticas sobre a desumanização do trabalho provocada por esta teoria, o que mais preocupava este autor era o bem estar dos trabalhadores que mais facilmente desempenhariam as suas tarefas e seriam melhor remunerados (idem, p.16).

1.1.2- A teoria das Relações Humanas

O autor desta teoria é Elton Mayo e tem por base a experiência de Hawthorne , local onde se situava a companhia onde foi efectuada a investigação.

Na perspectiva de Teixeira (1995, p.19) a teoria das relações humanas pode sintetizar-se assim:

- o operário é visto como um ser social, integrado num grupo e menos como ser individual;
- o nível de produção não depende da tarefa mas do indivíduo da sua satisfação pelo trabalho realizado e da integração social obtida na empresa;
- o que motiva o operário é a necessidade de reconhecimento social mais do que os benefícios materiais;
- a empresa não pode considerar apenas o grupo geral de trabalhadores mas tem de dar a devida importância aos subgrupos.

A experiência de Haythorne, realizada por Mayo, veio demonstrar que a recompensa salarial não era o único factor de satisfação do trabalhador. Então o que motiva os trabalhadores?

Para a teoria das Relações Humanas Lewin deu um grande contributo com a sua teoria de campo. Debrucemo-nos um pouco sobre a teoria motivacional de Lewin. Para este autor a motivação do comportamento baseia-se em duas suposições:

- “o comportamento humano é derivado da totalidade de fatos coexistentes ao seu redor;
- esses fatos coexistentes têm o carácter de um campo dinâmico, no qual cada parte do campo depende de uma inter-relação com as demais partes”.

(Chiavenato,1993, p.250)

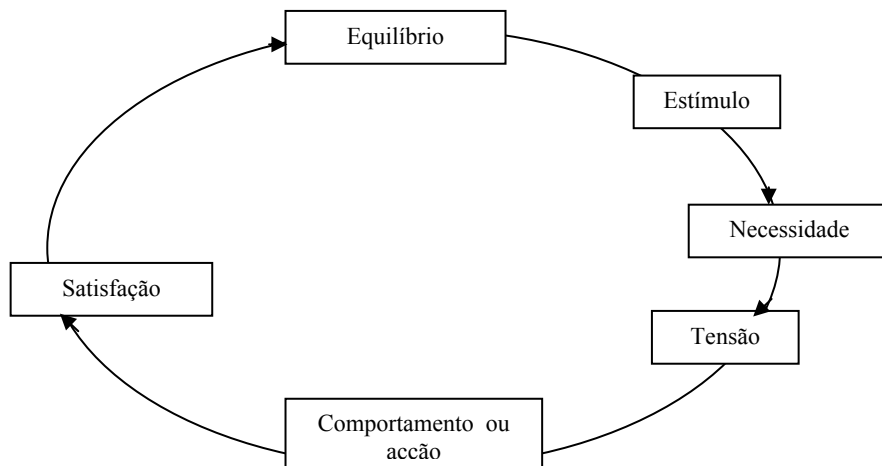
O comportamento do indivíduo depende das suas necessidades e da convicção de que o objecto que se lhe apresenta possa satisfazer essas necessidades. “Para Lewin, toda a necessidade cria um estado de tensão no indivíduo, uma predisposição para a acção, sem nenhuma direcção específica” (idem, p.251).

Para se perceber a motivação do comportamento temos que ter em conta as necessidades humanas. Assim, são “as necessidades que motivam o comportamento humano, dando-lhe direcção e conteúdo.” (idem, p. 252) Mas, quais são as necessidades humanas? Para o mesmo autor existem três grandes níveis onde se agrupam todas as necessidades e são elas: necessidades fisiológicas, necessidades psicológicas e necessidades de auto-realização.

- As necessidades fisiológicas prendem-se com a alimentação, sono, actividade física, etc. Nas sociedades modernas estas necessidades não chegam a influenciar o comportamento humano, uma vez que elas são satisfeitas por antecipação como acontece com o horário das refeições.

- As necessidades psicológicas são mais complexas e raramente são satisfeitas na plenitude. Destas necessidades podemos destacar a de segurança íntima que leva o indivíduo a procurar protecção para o perigo e conduz a uma busca de tranquilidade pessoal; necessidade de participação onde se inclui a necessidade de calor humano, de aceitação, de dar e receber amizade; e necessidade de auto-confiança que se reporta à maneira como o indivíduo se vê e se avalia e que também está dependente da representação que este possui da avaliação que os outros lhe fazem.
- As necessidades de auto-realização são produto da educação e da cultura e também estas raramente são satisfeitas na plenitude pois as metas vão-se alterando à medida que as primeiras são atingidas. O homem é um ser insatisfeito por natureza e sempre em busca de um maior desenvolvimento pessoal.

Assim, a motivação pode ser descrita como um ciclo, dado que o organismo permanece em estado de equilíbrio psicológico até que um estímulo o rompa e crie uma necessidade; essa necessidade provoca uma tensão que é geradora de um comportamento ou acção tendente a provocar de novo a satisfação que gera o equilíbrio e assim permanecerá até que um novo estímulo desencadeie todo o processo outra vez, como podemos observar na figura seguinte:



(Chiavenato, 1993, p. 252-255)

Também outros autores estudaram esta problemática da motivação a partir de satisfação de necessidades.

1.1.3- A pirâmide de Maslow e os factores de Herzberg

Em 1954, Maslow elaborou uma pirâmide de necessidades que hierarquizou da seguinte forma: necessidades fisiológicas, necessidades de segurança, necessidades sociais de dependência, necessidades de estima e necessidades de actualização e realização.

Para este autor cada uma destas necessidades seria factor de motivação até que fosse satisfeita, passando o indivíduo a ser motivado pela busca de satisfação da necessidade seguinte.

Esta teoria é revisitada por Herzberg que a completa ao dividir estas necessidades em dois tipos de factores: factores de higiene – ligados aos dois primeiros níveis da pirâmide – que uma vez tidos em conta fazem desaparecer a insatisfação mas não são promotores de satisfação; e os factores motores – respeitantes aos restantes níveis da pirâmide – que quando não estão presentes não causam insatisfação mas quando tidos em conta são promotores de satisfação. (Michel, s/d)

Com este autor assiste-se ao aparecimento de uma perspectiva diferente da importância do trabalho com valor em si mesmo.

“A satisfação dos trabalhadores já não depende apenas de variáveis – estímulos de ordem diversa e que se podem manipular, mas da sua personalidade, mais precisamente da representação que eles têm das suas relações com o seu papel no trabalho, das possibilidades de desenvolvimento que este papel lhes pode trazer ou recusar.”

(Francès, s/d, p.31)

É a partir desta teoria de Herzberg que vários investigadores têm tentado verificar a hipótese de o trabalho como actividade remunerada ter uma função instrumental que não esgota a sua utilidade. O trabalho é também um meio de satisfazer necessidades de interacção social, de realização e de desenvolvimento pessoal. Para tal, faz-se uma distinção entre factores intrínsecos do trabalho, como o interesse da actividade, a autonomia, a utilidade percebida, etc.; e factores extrínsecos, como sejam o salário, a segurança no emprego, possibilidades de promoção, etc. (Vala, 2000).

Dos estudos efectuados parece que, pelo menos na Europa, os trabalhadores valorizam cada vez mais os factores intrínsecos em detrimento dos extrínsecos, o que nos parece ter uma explicação lógica à luz da pirâmide de Maslow.

Segundo este autor uma vez satisfeitas as primeiras necessidades da pirâmide elas deixam de se apresentar como necessidades e por isso não são promotoras de satisfação. Numa

Europa de pleno emprego, em que estão assegurados os factores extrínsecos explicitados por Herzberg será mais do que natural que o comportamento dos indivíduos vá no sentido de obter satisfação através dos factores intrínsecos que nem sempre estão acautelados.

Podemos, também, vislumbrar aqui uma alteração do valor do trabalho, aparecendo este como algo com sentido em si mesmo, independentemente das recompensas materiais. “Esta representação pode ser vista como uma versão moderna da ética do trabalho” (ibidem)

1.2- O indivíduo perante o trabalho – diferentes teorias

Uma das formas de entender como se posicionam os indivíduos perante o trabalho consiste no estudo das relações entre o trabalho e os valores sociais, uma vez que ele pode ser compensador não só a nível material mas também a nível de prestígio social e realização pessoal. São estes os aspectos que contribuem para a centralidade do trabalho na vida de cada um. A importância dada ao trabalho depende do nível de satisfação que este possa proporcionar a cada indivíduo, de acordo com as suas expectativas.

A análise da centralidade do trabalho será feita em duas perspectivas: a de Weber e a de Inglehart. Para tal começamos por definir o conceito de centralidade do trabalho de acordo com Paullay “A centralidade do trabalho é entendida como um produto da socialização uma vez que os indivíduos aprendem a valorizar o trabalho a partir da sua religião, da sua cultura, dos seus familiares e dos seus amigos.” (apud Ramos, 2000, p.48)

1.2.1- Teoria de Weber

Para Weber existe uma associação entre a ética protestante e as orientações face ao trabalho. O autor acredita que a valorização do esforço individual foi determinante para o desenvolvimento dos países protestantes do norte da Europa, daí a sua crença na relação entre religião e importância atribuída ao trabalho. Mas o que é a religião senão uma das facetas da cultura de um povo? Nesta medida podemos concordar com Weber, uma vez que também é nossa convicção que o modo de estar de um povo influencia a forma como se relaciona com o trabalho.

Ramos (2000), no seu estudo, confirma a teoria de Weber tendo encontrado a atribuição de maior importância ao trabalho nos países de religião protestante. A mesma tendência é

obtida através da variável escolarização (maior grau de escolarização corresponde a maior importância atribuída ao trabalho) mas que funciona de forma independente da religião.

1.2.2- Teoria de Inglehart

Para Inglehart tudo começou a mudar a partir da segunda metade do século XX quando o incentivo ao desenvolvimento económico nos países protestantes deixou de ser o principal objectivo e quando apareceu o espírito empresarial nos países católicos. Segundo o mesmo autor

“o conceito de ética protestante está ultrapassado na medida em que não é algo que apenas possamos encontrar nos países protestantes. De qualquer modo é incontornável a argumentação de que o crescimento económico está associado ao desenvolvimento cultural de uma sociedade.”

(Ramos, 2000, p.53)

Este autor chamou a atenção, em 1970, para o facto de estar a acontecer uma mudança massiva na infra-estrutura das sociedades industrializadas que poderiam ter efeitos a nível das crenças, valores e comportamentos individuais. “ Os motores de mudança identificados por Inglehart eram o desenvolvimento económico, a expansão do ensino ao nível secundário e superior, o aumento e diversificação dos media e a multiplicidade de experiências de vida” (idem, p.56). Para tal terá contribuído o clima de paz posterior à Segunda Guerra Mundial e a prosperidade económica que o acompanhou. Assim, o autor distingue dois tipos de valores: valores materialistas que se prendem com a satisfação de necessidades básicas e valores pós-materialistas que têm a ver com preocupações de teor intelectual, de qualidade de vida e de participação na tomada de decisões quer a nível do trabalho quer a nível político. A maior adesão aos valores pós-materialistas prende-se com o nível de instrução dos indivíduos e com as condições socio-económicas em que cresceram. Desta forma existirão mais indivíduos com valores pós-materialistas nos grupos socio-económicos mais favorecidos. Mais uma vez fica evidente que a preocupação de satisfazer necessidades do topo da pirâmide só aparecem quando estão satisfeitas as necessidades da base da mesma.

Depois de explicitado o valor do trabalho vamos debruçarmo-nos sobre a organização escola com a qual se prende o nosso estudo, embora só numa pequena parcela do seu vasto número de actores.

CAPÍTULO 2 - A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

2.1- A escola como organização complexa

Segundo Blau (1971, p.128) “Uma organização é um sistema de mobilização de esforços de vários grupos, tipicamente, especializados para a consecução de objectivos comuns. Ainda que uma organização não possa existir sem os indivíduos que a compõem, tem características que não se identificam com as dos seus membros (...).”

No que diz respeito à escola iremos analisá-la como organização complexa pelo que apresenta em termos de objectivos, finalidades e tecnologia, interesses e actores díspares, tendo em conta perspectivas diversificadas.

2.1.1 – A escola como organização burocrática

Esta imagem de escola remete-nos para um tipo de organização cujas relações entre os seus membros se baseiam numa forte estrutura hierárquica. Costa (1996, p.39) sintetiza a visão burocrática a partir de nove indicadores:

- Centralização das decisões nos diferentes órgãos do Ministério da educação;
- Regulamentação pormenorizada de todas as actividades a partir da divisão;
- previsibilidade de funcionamento;
- Formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino;
- Obsessão pelos documentos escritos;
- Actuação rotineira;
- Uniformidade e impessoalidade nas relações humanas;
- Pedagogia uniforme;
- Concepção burocrática da função docente.

Sendo a nossa escola muito do que este autor enuncia, este é apenas o lado formal da organização que não nos permite perceber o seu funcionamento no quotidiano.

Lima (1992, p.157) num estudo que realizou em torno da escola como organização, afirma:

“A ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente conjuntivo e disjuntivo. A escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas.”

Dada a complexidade da escola como organização não podemos cair no erro de a ligarmos exclusivamente a um tipo de ordem, seja ela burocrática ou outra.

2.1.2 – A escola como anarquia organizada

Esta é outra imagem da escola enquanto organização que é facilmente observável quando se presta atenção ao seu funcionamento e ao envolvimento dos seus actores. Para Foster (1986) são os encontros fortuitos que geralmente determinam o que acontece, enquanto que as reuniões formais servem apenas para tratar de casos específicos e, normalmente de menor relevância no modo de funcionamento da organização. Por outro lado se tentarmos estabelecer um paralelismo entre uma organização industrial e a organização educativa percebemos que os objectivos claramente definidos pelo Ministério da Educação são demasiado vagos como refere Gonzalez Gonzalez (1987, p.33) “Frente a outro tipo de organizações como, por exemplo, as indústrias, que apresentam metas claras e específicas (aumentar a produção, reduzir custos...) as organizações educativas apresentam metas vagas, ambíguas e abertas a múltiplas interpretações (por exemplo: desenvolver integralmente o indivíduo).”

2.1.3 – A escola como organização institucionalizada

Outro aspecto importante a ter em conta é a chamada cultura organizacional que resulta da incorporação de símbolos, ritos, mitos e cerimónias na estrutura formal. São rotinas que contribuem para o aparecimento da cultura de escola que Teixeira (1995, p.78) define como “um sistema partilhado de representações, valores, crenças e modos de actuar que configuram, constróem e reconstroem a escola.”

Sarmiento (1994, p.107) atribui também grande ênfase à cultura organizacional quando afirma que ela

“exprime um certo número de assunções, crenças e valores sob formas materiais concretas ou artefactos. Estes não são meramente instrumentais, isto é, não servem apenas para ilustrar um conteúdo significativo que existe algures, mas são, eles próprios, produtores de significação. Por outras palavras os artefactos culturais não são a forma de um conteúdo, mas um conteúdo com uma forma distinta.”

Segundo a definição de Shein, cultura organizacional é

“um padrão de pressupostos básicos – inventado, descoberto ou desenvolvido por um dado grupo à medida que aprende a lidar com os seus problemas de adaptação externa e integração externa – o qual funcionou suficientemente bem para ser considerado válido, e conseqüentemente para ser ensinado a novos membros, como a forma correcta de observar, pensar e sentir relativamente a esses problemas.”

(apud Afonso, 1994, p.37)

2.1.4 – A escola como arena política

Tendo a escola actores tão diferenciados (os vários grupos de professores conforme as disciplinas que leccionam, os funcionários de acordo com as tarefas que desenvolvem, os alunos conforme os interesses que os movem, os pais dependendo do conceito que têm de educação e os autarcas com uma visão empresarial da escola) ela é, por excelência, uma arena política.

“A imagem política concebe as organizações compostas por distintos indivíduos e grupos de interesse que possuem diferentes metas, valores, crenças e percepções.” (Gonzalez Gonzalez, 1987, p.39)

Costa (1996, p. 73) sintetiza no modelo político a presença de seis indicadores:

- “(...) – a escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais;
- os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objectivos próprios, poderes e influencias diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados;
- a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e conseqüente luta pelo poder;
- os interesses (de origem individual ou grupal) situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a actividade organizacional;

- as decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influencia dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação;
- interesses, conflito, poder e negociação são palavras – chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional.”

Ao concluirmos pela existência de pluralidade e complementaridade entre as imagens apresentadas, concordamos com Domingues (1992, p.156-157) quando afirma que “Uma organização não funciona exclusivamente com uma burocracia, uma arena política ou uma anarquia organizada. Não existem estruturas que esmaguem os actores nem existem actores libertos da pressão das estruturas. A organização pode mostrar, em dado momento e sector organizacional, uma destas faces ou todas elas.”

Depois da breve abordagem às diferentes imagens de escola em muito condicionadas pela grande diversidade de actores iremos debruçar-nos, exclusivamente, sobre os auxiliares da acção educativa, revisitando a legislação a que os regula e a forma como o seu papel foi evoluindo ao longo dos tempos.

CAPÍTULO - 3- A EVOLUÇÃO DA LEGISLAÇÃO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS AUXILIARES DA ACÇÃO EDUCATIVA

Antes da revolução de 1974 não se falava de participação dos actores na vida das escolas portuguesas. A sua intervenção era, exclusivamente, ditada por ordens emanadas do poder central, através de circulares e/ou ofícios.

A título de exemplo, citamos as funções do pessoal não docente do 1º ciclo, regulamentadas em Despacho Ministerial de 7 de Novembro de 1923, transcrito pela circular nº515, de 26 de Janeiro de 1960:

“1º conservar limpas e com o maior asseio as salas e demais dependências do edifício escolar;

2º cuidar dos jardins e pátios de recreio dos alunos;

3º fazer o policiamento do edifício escolar, apresentando-se com decência;

4º cuidar dos aquários, viveiros e plantas da escola;

5º velar pela conservação do material didáctico;

6º apresentar-se na escola, nos dias lectivos, meia hora antes de começarem as aulas, conservando-se aí até meia hora depois de encerradas;

7º cumprir todas as ordens que, em matéria de serviço das escolas, lhe foram dadas pelos superiores, nomeadamente pelo director.”

Esta é só uma pequena parte da longa circular nº 515 onde podemos perceber o tipo de participação que o pessoal não docente teve durante largos anos, e o que se esperava dele.

Após 1974, surge o despacho 68/74 que, pela primeira vez fala da participação do pessoal não docente no Conselho Escolar. Assim no seu ponto 1.2 refere: *“O Conselho Escolar pode decidir que a ele sejam agregados, com funções consultivas, representantes do pessoal auxiliar, dos encarregados de educação e de instituições interessadas no funcionamento da escola, designadamente autarquias locais.”* Estava lançada, embora timidamente, a génese do que são hoje as assembleias de escola. É relevante, ainda, que o despacho 68/74 se refira ao pessoal não docente como pessoal auxiliar não especificando se de limpeza ou de educação, já em contra ponto com o anterior onde ficava claro que o pessoal não docente tinha apenas funções de limpeza e de manutenção de equipamentos.

Conforme muda a designação atribuída ao pessoal não docente vai-se percebendo uma mudança na atribuição de papéis a estes profissionais da educação. É com a lei 46/86 de 14 de Outubro, Lei de bases do Sistema Educativo, que o papel do pessoal não docente ganha mais relevo, reconhecendo-se-lhe o direito a formação continua. Refere o seu artigo 34º “*O pessoal auxiliar de educação deve possuir como habilitação mínima o ensino básico ou equivalente, devendo ser-lhe proporcionada uma formação complementar adequada.*”

A participação nos órgãos de decisão passa a ser efectiva, como refere a mesma lei no ponto 4 do artigo 45 “*A direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e serviços especializados, num e noutro caso segundo modalidades a regulamentar para cada nível de ensino.*”

Em 1987 é publicado o Decreto-Lei nº223/87 de 30 de Maio que define as funções do auxiliar da acção educativa com base nas ideias da Lei de bases.

O ponto nº1 do referido Decreto estabelece: “*Ao auxiliar da acção educativa incumbe, genericamente, nas áreas de apoio à actividade pedagógica, de acção social escolar e de apoio geral, uma estreita colaboração no domínio do processo educativo dos discentes, desenvolvendo e incentivando o respeito e apreço pelo estabelecimento de ensino e pelo trabalho que, em comum, nele deve ser efectuado.*”

É também através deste Decreto que se instituem os quadros de vinculação e afectação do pessoal não docente, permitindo uma maior dignificação da carreira destes profissionais.

Se tentarmos estabelecer uma comparação com o estatuído em 1923 e em 1987 podemos constatar que os verbos de carácter normativo: conservar, cuidar, velar ou cumprir, desaparecem por completo, dando lugar a termos como colaboração, desenvolvimento, incentivo, apoio nas áreas pedagógicas e da acção social escolar. Nesta mudança de linguagem está implícita uma vontade de mudança de atitude, de importância atribuída aos auxiliares de acção educativa que, como o nome indica, estão envolvidos no processo educativo.

Em 1996 as organizações sindicais apresentam ao governo uma proposta para um novo estatuto que deu origem ao Decreto-Lei 515/99 que nunca foi aplicado por falta de regulamentação. Prevê, este estatuto, a integração dos contratados em regime de contrato

administrativo de provimento nos quadros da função pública e a divisão da carreira de Auxiliar de acção educativa em assistente de acção educativa e auxiliar de higiene.

Nos últimos tempos estes profissionais têm vivido momentos difíceis dada a contestação ao Decreto-Lei 184/2004 que estabelece o Estatuto do Pessoal não Docente dos Jardins de Infância e das Escolas dos Ensino Básico e Secundário quando, segundo as organizações sindicais, bastaria regulamentar o anterior Decreto-Lei o que não foi feito por razões meramente economicistas. A explicação do Ministério da Educação surge na introdução do novo decreto quando afirma que o *anterior* “*assentava numa visão demasiado especializada das carreiras do pessoal não docente, em tudo contrária à qualificação e à racionalização do sistema educativo, à polivalência da vida das escolas e à colaboração entre todos os que nela trabalham.*” (Decreto-Lei 184/2004, introdução) Não conseguindo a revogação do Decreto-Lei 184/2004, exigência destes trabalhadores que esteve na origem de algumas greves, as negociações entre as organizações sindicais e ministério da educação tiveram como única conquista a manutenção neste novo estatuto da carreira de Assistente de Acção Educativa, distinta das funções de limpeza que são comuns a todo o pessoal auxiliar, onde se exige maiores habilitações académicas e formação contínua.

O direito à formação continua foi adquirido por estes trabalhadores com a lei de bases de 1986 e aparece como um dever no novo estatuto, no artigo 4º, alínea e) “*participar em acções de formação, nos termos da lei, e empenhar-se no sucesso das mesmas;*”. Dado o carácter de polivalência apontado por este estatuto só com formação continua adequada será possível ao pessoal não docente corresponder às expectativas que sobre si recaem. No capítulo VII (formação) e no que diz respeito à formação contínua atribui-se-lhe particular valor para “*assegurar a actualização e o aprofundamento dos conhecimentos necessários ao desempenho das funções*” mas também para “*contribuir para a progressão na carreira podendo visar ainda a reconversão profissional.*”

CAPÍTULO 4- FORMAÇÃO CONTÍNUA

A centralidade da formação contínua nas sociedades contemporâneas é, segundo Ferry (1983), o grande mito do século XX. A formação é encarada como a fórmula para dar “resposta a todas as interrogações, a todas as perturbações, a todas as angústias dos indivíduos e dos grupos desorientados e sacudidos por um mundo em constante mutação (...)” (apud Canário, 1999, p.39).

Embora não tenha todo esse poder não podemos deixar de pensar nela como contributo para a melhoria do bem estar pessoal e um instrumento de adaptação à mudança.

Diz-nos Ferry (1983) “Formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura” (apud Garcia, o.c., p.19).

Assim sendo não podemos abordar o conceito de formação contínua sem nos embrenharmos na educação de adultos (porque é de adultos que estamos a tratar) e tentar perceber de que modo deve a formação enquadrar-se neste conceito mais amplo de educação permanente, educação ao longo da vida ou simplesmente educação de adultos.

4.1- A formação contínua enquanto educação de adultos

“Por aprendizagem ao longo da vida entendo, antes de mais, o campo de possibilidades de desenvolvimento pessoal e de enriquecimento da bagagem cultural bem como o conjunto alargado das oportunidades de realização de novas aprendizagens (...)”

(Azevedo, 1999, p.60)

A formação contínua tem aparecido associada a um modelo escolarizado que tem em vista a resolução de problemas e aumento de competências dos vários profissionais. As acções são concebidas mais como momentos de ensino e aprendizagem de técnicas do que como processo de desenvolvimento humano. Canário (1999, p.41) afirma que “este modo de conceber e organizar a formação abdica de utilizar como principais recursos da formação a personalidade e a experiência dos respectivos profissionais”.

Esta organização da formação pode marcar toda a diferença na forma como os formandos se implicam. Então de que modo deve ser organizada a formação?

4.1.1- O papel do formador

“A vontade de aprender é tão velha como o Homem” (Ferreira , 1999, p.23).

De facto assim é, dado que ao longo dos tempos foi a curiosidade e o querer saber mais que levou o Homem a perceber o que o rodeava.

Actualmente, o Homem vê-se a si e ao mundo que o rodeia como uma construção permanente que o faz sentir necessidade não só de adquirir conhecimentos, como aperfeiçoar aptidões que o levam a mudar de atitude, desenvolvendo uma autonomia que se traduz num “saber-ser-diferente”, num “saber-fazer-melhor” e em “saber-mais” (idem, p.40-41).

Nesta perspectiva surge a ideia de educação permanente como preparação contínua da população adulta para uma melhor e mais activa participação na sociedade a que pertencem, bem como , uma valorização pessoal.

De facto, na sociedade de hoje em apressada e contínua mudança não se poderá restringir a aprendizagem à infância e juventude, pois, há a necessidade permanente de encontrar respostas a novas questões. Não era esta a visão da corrente tradicional para quem a educação se resumia à fase etária das crianças e jovens como preparação para a vida, ou seja, estava limitada à educação escolar (Dias,1986, p.36).

Ferreira (o.c., p.58) admite mesmo que “a formação contínua dos adultos ou a “formação ao longo da vida” (...) visa o desenvolvimento afectivo, intelectual e social do ser humano, isto é , a sua realização enquanto pessoa e membro de diversos grupos sociais”. Claro está, que a referida formação pressupõe a procura permanente e contínua de saberes, permitindo a compreensão do mundo e de si próprio, baseando-se na partilha de vivências, daí que o seu processo de aprendizagem terá que ser necessariamente diferente do dos jovens.

Os formadores de adultos deverão estar atentos a este aspecto, respeitando sempre a experiência do adulto, não esquecendo que este é autónomo para tomar decisões, assumir responsabilidades e intensificar o relacionamento com os outros e com o mundo visando a sua transformação (idem, p.58-61).

Segundo o mesmo autor (o.c., p.60-61) o adulto é um ser física, intelectual, social e afectivamente autónomo, que deseja a sua auto-realização em tudo o que faz, possuindo apetência para encarar riscos que advêm dos seus compromissos, acumula saberes, experiências e vivências, avalia pessoas, situações e acontecimentos, sente necessidade de dar a sua opinião e de aprender valorizando-se pessoal e profissionalmente. Ele preocupa-se com a utilidade do que aprende, necessitando de afirmar as suas ideias e organizar os seus conhecimentos para os aplicar, mas também resiste quando o que lhe é proposto o põe em perigo ou não corresponde às suas necessidades e interesses.

Tendo em conta estes pressupostos o animador-formador deverá criar as condições necessárias para orientar os formandos-adultos de modo que estes alcancem a sua auto-realização, respeitando-os e levando-os gradualmente a reflectir sobre acontecimentos ou ideias com espírito crítico, tendo em conta que ele será o responsável pela sua formação, pois como , afirmam Almeida e Reis (1999, p.141), “a formação de um adulto não pertence a ninguém se não a ele próprio”.

Para que este processo se faça com êxito será necessário reformular o papel dos educadores que deverão

“contribuir para o crescimento intelectual do indivíduo, para o seu desenvolvimento humano e para a sua integração cultural e social, tendo em conta as exigências ditadas pelas novas tecnologias e pela sociedade de informação e os valores veiculados pela tradição oral”

(o.c., p.74-79).

O animador-formador terá ainda que apostar em “estratégias de animação comunitária” ou em “projectos de desenvolvimento local” trabalhando sempre na comunidade em cooperação com diversos parceiros locais, visando a educação permanente.

Para reabilitar a educação de adultos será necessário que tanto o poder central como o local crie as condições favoráveis à educação ao longo da vida e que os estabelecimentos de ensino superior promovam a formação de educadores. Estes deverão por seu lado ser capazes de trabalhar com adultos preparando-os para um mundo em constante mudança e tornando-os conscientes da necessidade de uma educação permanente (Sá,1999, p.78).

4.1.2- Objectivos da Educação de adultos

Sá (o.c., p.77) citando um texto da UNESCO, afirma que “hoje em dia a educação de adultos deve ser encarada simultaneamente como uma consequência da cidadania activa e uma condição para a plena participação na sociedade”. Neste caso não deverá a mesma priorizar o domínio cognitivo, a mera transmissão de conhecimentos, ou reduzi-la à escolarização como o fazia a corrente tradicional. Pelo contrário, “deve incentivar o saber fazer, o saber ser e o saber estar, saber gerir conflitos, saber liderar equipas, saber adaptar-se a novos comportamentos e situações”, em suma, “deve promover a integração do indivíduo na sua comunidade, respeitando os seus interesses, a sua experiência, as suas diferenças e o seu ritmo (idem, p.78).

O parecer nº 1/96 do Conselho Nacional de Educação, que consta do Diário da República (nº 208/96, p.12655), referindo-se à educação de adultos no contexto da educação ao longo da vida afirma que “os métodos pretendem não propriamente ensinar mas criar condições para que o outro aprenda e se desenvolva, respeitando os seus interesses, a sua existência e o seu ritmo”.

Assim, o que de mais importante transparece da educação de adultos é o desenvolver capacidades, competências, atitudes e a auto-estima e que a mesma resulta da interacção com os membros da comunidade, visando não apenas a formação profissional mas essencialmente a formação do indivíduo enquanto ser social.

Neste sentido, como refere SÁ (o.c., p.141) “a Educação pode desencadear fenómeno de mudança social ou contribuir para mudanças se não sociais, pelo menos pessoais ao nível da alteração de comportamento e atitudes”.

A educação de adultos deverá apostar numa “formação-desenvolvimento” que valoriza o ser humano e onde “não se dá” nem se “recebe”, havendo sim, “uma contínua e mútua construção do animador e seu saber e do formando e seu saber” (Ferreira, o.c., p.45).

Dada a sua grande importância o Conselho Nacional de Educação (Diário da República, p.12666) refere que ela é “tão importante como a educação dos jovens e das crianças” e que “quanto mais se desenvolver a educação dos adultos mais salvaguardada estará a educação das novas gerações ou, por outras palavras, dos adultos do futuro”.

4.1.3- A Educação de Adultos nas últimas décadas

Note-se também que este conceito vem já da década de 40. Com o fim da 2ª Guerra Mundial sentiu-se a necessidade de superar as dificuldades por ela causadas e aposta-se fortemente na educação com o intuito de reconstruir rapidamente os países semi-destruídos.

Em 1949 a UNESCO, na Conferência Mundial da Educação de Adultos (CMEA), na Dinamarca, limitava-a à “reciclagem e actualização profissional”, principalmente nos países industrializados e afectados pela guerra (Diário da República, nº 208/96, p.12654).

Canário (1999, p.137) afirma que no “pós-guerra, a educação de adultos representou, sobretudo (...) uma extensão da formação escolar ao mundo dos adultos”.

Em meados do século XX começa-se a falar deste subsistema da educação devido à explosão da ciência e da técnica, com as especializações a multiplicarem-se e a sentir-se a necessidade de reciclagem profissional acompanhada pelas mudanças aceleradas das novas tecnologias que tornam este espaço, que é o planeta, cada vez mais pequeno.

Em 1960, outra reunião da CMEA no Canadá (Montreal), em plena guerra fria e com o espectro da destruição do planeta, a grande aposta será acabar com o analfabetismo, mas infelizmente após cinco anos verifica-se que a mesma falhou.

Na década seguinte faz-se uma nova avaliação e conclui-se que a educação de adultos só se fazia a pensar no desenvolvimento económico, existindo, no entanto, uma grande quantidade de analfabetos funcionais. Torna-se, então, urgente fazer com que a alfabetização seja funcional ao nível económico, social, político, ou seja, ao nível do desenvolvimento integrado (Dias,1979, p.19-33).

Em 1972, acontece a 3ª Conferência da Educação de Adultos em Tóquio, onde fica designada uma comissão para a definir, apresentando um relatório em 1976, em Nairobi, que ficaria designada por “Carta Magna Da Educação De Adultos”. Aqui, ela entende-se como “a totalidade dos processos” que têm como objectivo “a realização pessoal de cada homem e a sua participação no desenvolvimento da comunidade” (Dias, 1982, p.51).

A propósito, Almeida e Melo (1991, p.356) referindo-se à Recomendação da UNESCO, em 1997, afirma que Ribeiro Dias o considerou um “autêntico tratado da educação de adultos”, dizendo que a mesma

“designa a totalidade de processos organizados de educação (...) quer prolonguem ou substituam a educação inicial (...) graças aos quais as pessoas consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem, desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações (...) e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento social, económico e cultural”.

Refira-se que nesta década surge o conceito da educação permanente como “um processo global e sequencial de desenvolvimento do ser humano ao longo de toda a sua existência, através das suas diferentes fases” (Dias, 1979, p.52).

Em Portugal, depois da V Conferência Internacional sobre educação de adultos, (Hamburgo, 1997), adoptaram-se algumas linhas estratégicas da conferência da UNESCO para pôr em vigor na nossa sociedade.

Ficou decretado (Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98, de 14 Julho) *que se criariam serviços de informação pública e aconselhamento para desenvolver métodos para validar a experiência e a aprendizagem anterior*. Também se desenvolveria no campo da educação permanente, métodos de ensino e de aprendizagem inovadores, que envolvam uma estreita coordenação entre a experiência do trabalho e formação.

Devia também ser facultado aos educadores de adultos, uma educação permanente e sistemática. E por fim ficou estipulado que se adoptaria legislação, políticas e mecanismos de cooperação com todos os parceiros, para facilitar a participação dos adultos na educação formal e na educação no local de trabalho e na comunidade (Declaração de Hamburgo 1997).

O governo português depois das recomendações formuladas pela UNESCO, aprovou um projecto que visava que a educação de adultos se relacionasse com o trabalho e pudesse conferir competências e capacidades específicas, para a entrada no mercado de trabalho e para a mobilidade profissional. Quis garantir que os conhecimentos e as capacidades informalmente adquiridas fossem plenamente reconhecidas e pretendeu que as actividades da educação de adultos aumentassem a capacidade dos cidadãos para tomarem iniciativas inovadoras.

Para que a Humanidade possa sobreviver e fazer face aos desafios do futuro, é imprescindível a participação consciente e efectiva de mulheres e homens em todas as esferas da vida (Declaração de Hamburgo, 1997).

A formação de adultos dá origem a uma cidadania activa e fomenta a sua participação plena na sociedade. Promove a democracia, a justiça, a igualdade entre mulheres e homens e o desenvolvimento científico e económico. Ajuda a construir um mundo em que os conflitos violentos são substituídos pelo diálogo e por uma cultura de paz baseada na justiça.

Através da formação, as pessoas desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas e profissionais de modo a superar as suas próprias necessidades pessoais e profissionais. Para que a educação de adultos tenha êxito é necessário que as temáticas dos cursos assentem no património, na cultura, nos valores e nas experiências anteriores das pessoas (Declaração de Hamburgo 1997).

“De acordo com os dados de 2000, cerca de 64% da população activa portuguesa não possui à data, a escolaridade de nove anos. A não serem tomadas medidas de elevação dos níveis educativos e de qualificação, a OCDE, prevê que em 2015 a população activa portuguesa com formação igual ou superior a 9 anos, não atingirá os 40%”

(Centro de reconhecimento, validação e certificação de competências - Roteiro Estruturante 2002, p.7).

Se esta situação se confirmar teremos uma sociedade diminuída em termos de afirmação cultural e económica, em termos de sociedade activa e de coesão social.

Podemos concluir que *a educação de adultos desempenha um papel essencial e específico no sentido de proporcionar a homens e mulheres os meios que lhes permitam responder de forma construtiva a um mundo em constante mudança e facultar um ensino que reconheça*

os direitos e responsabilidades dos adultos e da comunidade (Declaração de Hamburgo 1997).

Os desafios do século XXI exigem uma sociedade competitiva, competente, activa que garanta a igualdade e equidade entre homens e mulheres. A educação deve ser culturalmente apropriada às necessidades das pessoas e deve facilitar o acesso a níveis superiores de educação e formação num ambiente de trabalho comum, aprendendo a respeitar os outros e assegurando um futuro comum para todos os membros da sociedade (Declaração de Hamburgo 1997).

Em suma, poderemos afirmar que a educação de adultos é, sem qualquer dúvida, a grande força impulsionadora da educação onde “mais do que um direito; é hoje a chave para o século XXI” (Sá, o.c., p.76).

4.2- Novas modalidades de formação

Por tudo o que foi atrás referido se percebe que a formação não pode ficar apenas pelo método clássico de transmissão de saberes. Existem outros factores que se vêm revelando da maior importância para a eficácia da formação. Um deles prende-se com o projecto individual de cada um e com a representação que ele possui dos objectivos que poderá alcançar através daquela formação específica.

“Sempre que um projecto de formação não se reveja nos objectivos da organização que o promove e se distancie das expectativas individuais, familiares e profissionais das pessoas nele envolvidas, depressa se transforma numa actividade vazia e despida de sentido.”

(Ferreira o.c., p.33)

Daí a necessidade de repensar toda a metodologia usada e torná-la compatível com os interesses das organizações sem nunca perder de vista o trabalhador como sujeito da sua própria formação.

Canário (1999) citando vários autores, releva a formação dentro das organizações, em situações de trabalho, onde a experiência de cada um é importante e o ponto de partida para novas aprendizagens. Assim os trabalhadores identificar-se-iam com o projecto da organização que passariam a tomar como seu.

“É esta articulação entre novas modalidades de organização do trabalho e novas modalidades de formação, centradas no contexto de trabalho, que facilita e torna possível a produção, em simultâneo, de mudanças individuais e colectivas, consubstanciando estratégias ecológicas de mudança.”

(idem, p.45)

Para Barroso (1997) a evolução da formação contínua tem seguido de perto as tendências das teorias das organizações e da administração.

A formação aparece nos moldes do sistema escolarizado para dar resposta às dificuldades de execução de tarefas em que se baseava a organização do trabalho segundo Taylor e a que fizemos já referência. Com o desenvolvimento da teoria das relações humanas de Mayo, dá-se uma tentativa de humanização das relações do trabalho contra o trabalho repetitivo e à tarefa.

“(…) os modelos de formação contínua que se desenvolvem durante a década de 60 e em grande parte da década de 70 continuam fortemente marcados por uma abordagem funcionalista das organizações. Apenas intervêm ao nível dos indivíduos e dos grupos com o fim de os ajudar a suportar melhor os constrangimentos de uma situação de trabalho que continua a ser determinada sem a sua participação, e que mantém a rigidez própria do Taylorismo”.

(idem, p.68)

A formação ao actuar sobre os indivíduos fora das situações de trabalho tende a autonomizar-se, não produzindo o efeito esperado quando transportadas as aprendizagens para a prática. Tannenbaum e Seashore, do departamento de Psicologia da Universidade de Chicago, assumem ter-se enganado quando basearam a programação da formação no pressuposto de que uma organização era um conjunto de sujeitos, pelo que o problema das relações humanas nas organizações eram individuais e seriam resolvidos aumentando a satisfação laboral de cada indivíduo.

Estes autores dão-se conta do logro em que caíram quando percebem que um trabalhador satisfeito pode não ser um trabalhador mais produtivo e quando as aprendizagens realizadas fora do contexto de trabalho não podiam ser implementadas porque não se ajustavam às condições da organização (Barroso, 1997).

As experiências efectuadas demonstraram que numa organização existem indivíduos e projectos individuais mas existe também a organização e o projecto organizacional. É tendo em conta estas duas realidades que a formação deve ser programada para que através dela se possa iniciar um processo de mudança que tem de servir os interesses da organização e dos trabalhadores.

“O trabalho da formação desenvolve-se numa mediação entre a “mudança organizacional” e a “mudança individual”, no quadro de uma abordagem “sociotécnica” da organização que põe em evidência a interdependência dos aspectos sociais e dos aspectos técnicos do trabalho.” (idem, p.69)

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO

CAPÍTULO 5 : O PROBLEMA E A SUA METODOLOGIA

5.1- O Problema – os Objectivos e Hipóteses

A formação profissional e pessoal é uma exigência das sociedades modernas. Todos exigimos e reconhecemos a necessidade de formação, sobretudo num mundo em que a informação nos chega cada vez com mais facilidade e, portanto, nos faz ver o quanto desconhecemos e gostaríamos de conhecer. A formação aparece como instrumento para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho. Assim, a formação contínua é uma prioridade que justifica a necessidade crescente de investir em formação. Este investimento não pode ser só a nível de regulamentação legal ou orçamental, deve ser um investimento na qualidade. Uma vez que não existem receitas para uma formação de qualidade, que possam ser aplicadas com sucesso, torna-se urgente perceber como, em cada profissão, se implicam os trabalhadores no seu processo de formação e se existe uma inter-relação entre a imagem que o trabalhador tem da sua profissão e a formação que frequentou ou frequenta.

Daí a pertinência da pergunta: **Que imagem têm os não docentes da sua profissão, da forma como a desenvolvem e da formação profissional que frequentam?** Esta será uma das questões centrais que norteará o nosso estudo empírico e que justifica o tema e objectivos deste trabalho.

5.1.1- Objectivos

- Descrever a forma como os trabalhadores vêem o seu trabalho;
- Conhecer a opinião dos trabalhadores sobre a formação que frequentaram;
- Identificar os factores de motivação para a formação;
- Identificar expectativas em relação à formação contínua;
- Identificar o tipo de percepção, que os não docentes têm da formação que frequentaram;
- Estabelecer uma relação entre formação e aumento de competências.

5.1.2- Hipóteses

- O grau de satisfação com o seu desempenho profissional está associado à forma como os indivíduos se envolvem na sua formação profissional.
- A satisfação no trabalho resulta do estatuto social que está associado às funções desempenhadas.
- O modo como os trabalhadores se envolvem em projectos de formação, varia em função da idade/habilitações académicas, prevendo-se que quanto mais baixa a idade, ou mais alto o grau académico, mais elevado será o envolvimento em projectos de formação.
- A formação cria condições para aumentar a eficácia, a eficiência e a qualidade dos serviços dos auxiliares da acção educativa.
- A formação reforça as condições de diálogo na escola como comunidade educativa, convergindo para um objectivo comum.
- A formação desenvolve competências específicas dos auxiliares de acção educativa, ao nível das áreas abrangidas pelos conteúdos funcionais: primeiros socorros, segurança e higiene no trabalho, gestão de conflitos, psicologia da criança/adolescente, legislação laboral e informática.

5.2- Metodologia

5.2.1- Campo de Análise e Definição da Amostra

“Não basta saber que tipos de dados deverão ser recolhidos. É também preciso circunscrever o campo das análises empíricas no espaço geográfico e social, e no tempo” (QUIVY, 1998, p.157).

A escolha do campo onde se desenrolou a investigação assumiu particular relevância e decorreu basicamente dos seguintes factores:

1º- Local onde foi possível algum distanciamento face ao ambiente onde estou pessoalmente envolvida, evitando enviesamentos e garantindo alguma imparcialidade. Segundo BOGDAN & BIKLEM, (1994, p.86) sustentam ser conveniente não escolher um

estudo em que estejamos pessoalmente envolvidos: “as pessoas intimamente envolvidas num ambiente têm dificuldades em distanciar-se, quer de preocupações pessoais, quer do conhecimento prévio que possuem das situações. Para estas, muito frequentemente, as suas opiniões são mais do que definições de situação, constituem verdade”.

2º - A proximidade geográfica das escolas objecto de estudo, relativamente à minha área de trabalho o que se traduziu na possibilidade de, com maior assiduidade, desenvolver contactos.

3º- O facto de conhecer alguns informantes privilegiados que me proporcionaram informações exploratórias. Estas informações foram obtidas através de contactos informais, contribuindo para aprofundar o conhecimento relativamente às oportunidades e necessidades que sentem os não docentes para se adaptarem às rápidas transformações.

O estudo centrou-se numa população constituída por não docentes de oito escolas sede de agrupamento; duas escolas do Concelho da Póvoa de Varzim, três escolas do Concelho de Vila do Conde, duas escolas do concelho de Esposende e uma escola do Concelho da Trofa. O quadro que se segue servirá de resumo e complemento do que atrás foi dito.

Quadro nº 1 – Amostra

ESCOLAS	CONCELHO	Nº A.A.E. (nº aprox.)	Nº A.A.E. RESPONDENTES
EB2/3 Cego do Maio	Póvoa de Varzim	30	26
EB2/3 de Beiriz	Póvoa de Varzim	26	24
EB2/3 Dr.Carlos Pinto Ferreira-Junqueira	Vila do Conde	32	30
EB2/3 D.Pedro IV – Mindelo	Vila do Conde	36	32
EB2/3 Júlio Saúl Dias	Vila do Conde	27	27
EB2/3 de Apúlia	Esposende	22	21
EB2/3 António Pinto Correia	Esposende	34	29
EB2/3 de Alvarelhos	Trofa	18	18
TOTAL		225	207

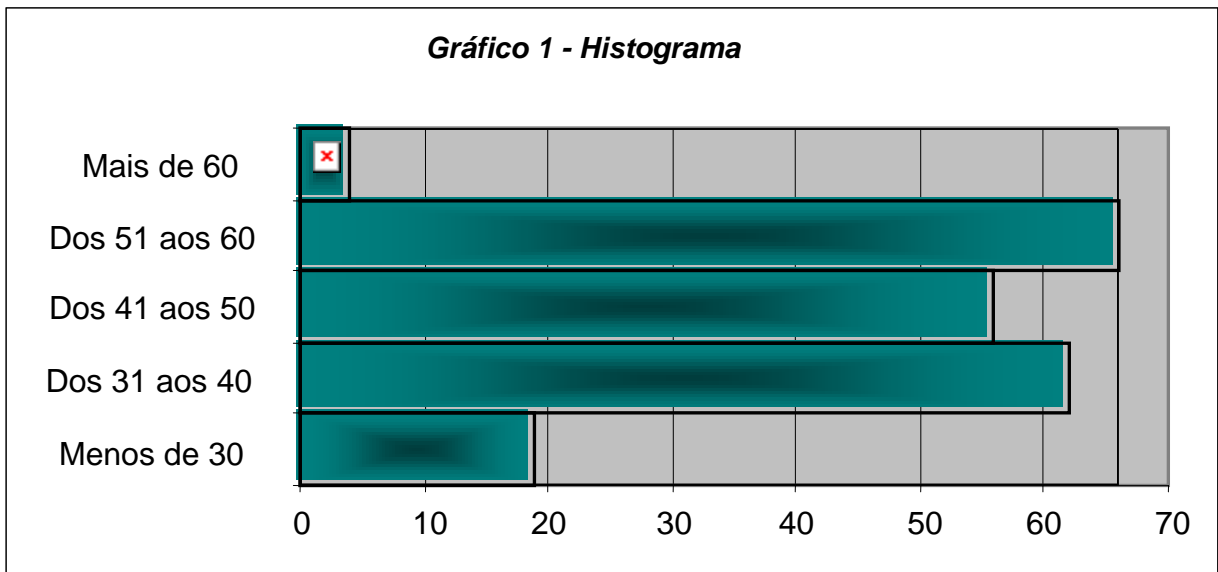
Os quadros nº 2, 2a, 2b, e 2c descrevem a amostra total em relação às variáveis sócio demográficas como idade, habilitações académicas e vínculo profissional.

Dados demográficos

Quadro nº 2 – Idade

Idade	Freq.	%
Menos de 30 anos	19	9,18%
Dos 31 aos 40 anos	62	29,95%
Dos 41 aos 50 anos	56	27,05%
Dos 51 aos 60 anos	66	31,88%
Mais de 60 anos	4	1,93%
Total	207	100%

Moda: Dos 51 aos 60 anos



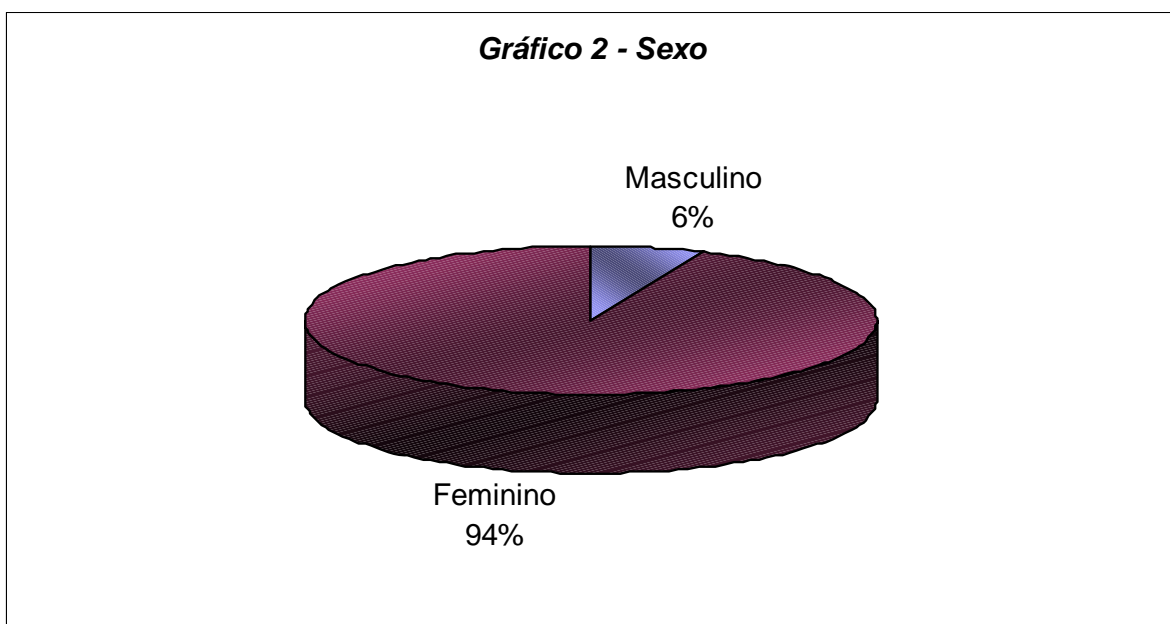
A maior percentagem dos respondentes da nossa amostra está centrada no escalão etário dos 51 aos 60 anos (31,88%), seguindo-se o escalão dos 31 aos 40 anos (29,95%), o que nos parece ser uma amostra representativa do panorama da maioria das escolas.

Quadro nº 2a - sexo

Sexo	Freq.	%
Masculino	13	6,28%
Feminino	194	93,72%
Total	207	100%

Moda: Feminino

Gráfico 2 - Sexo

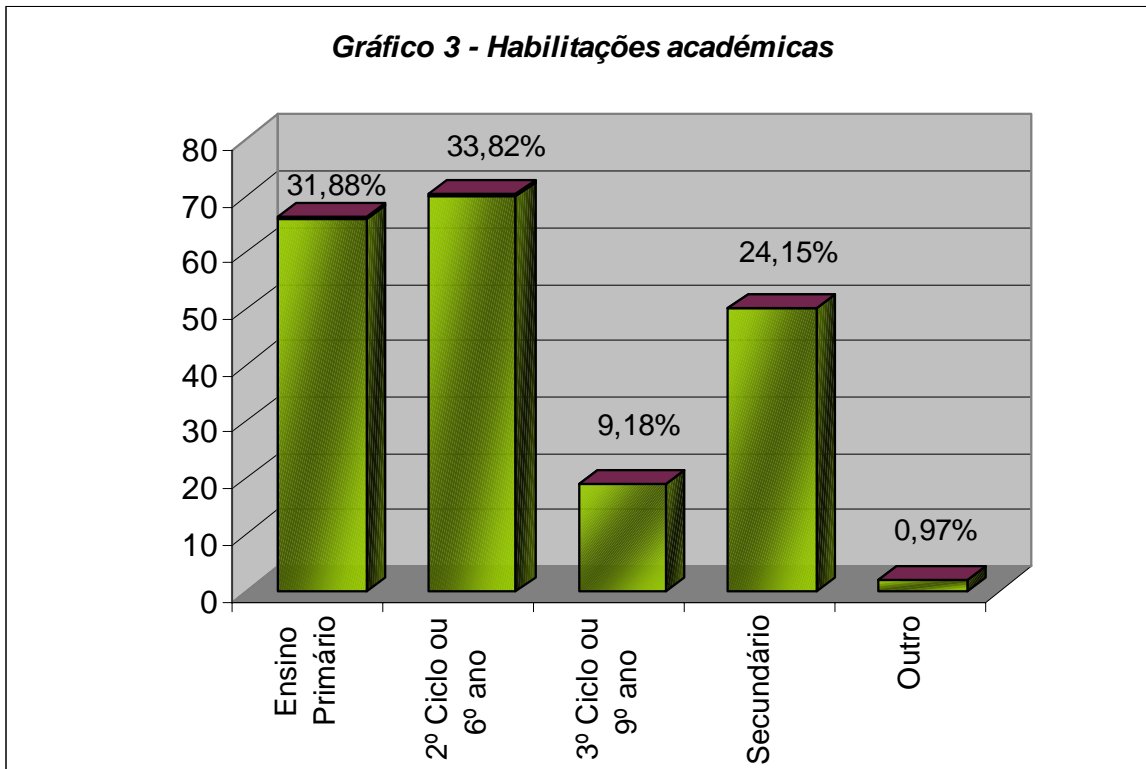


A amostra é constituída maioritariamente por mulheres. Este facto reflecte também a realidade da maioria das escolas onde a imagem do Auxiliar de Acção Educativa está ainda muito ligada às funções de limpeza, tarefa tradicionalmente feminina.

Quadro n° 2b – Habilitações Académicas

Habilitações académicas	Freq.	%
Ensino Primário	66	31,88%
2º Ciclo ou 6º ano	70	33,82%
3º Ciclo ou 9º ano	19	9,18%
Secundário	50	24,15%
Outro	2	0,97%
Total	207	100%

Moda: 2º ciclo ou 6º ano de escolaridade

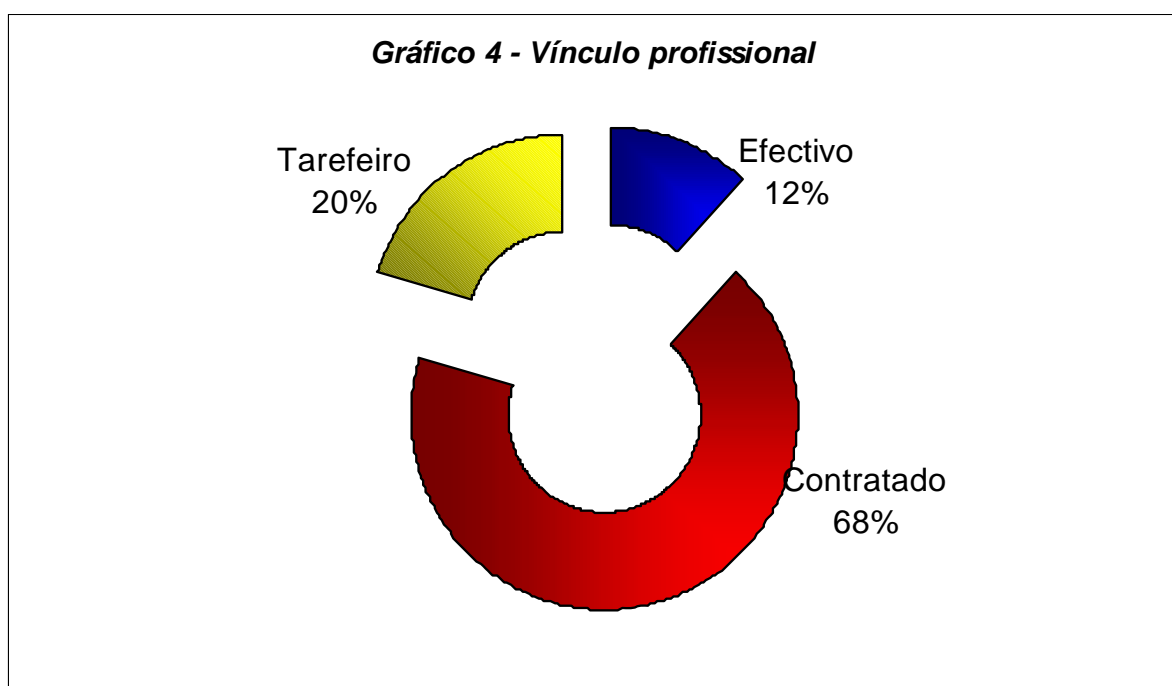


Os inquiridos possuem como habilitações académicas o ensino básico, sendo que a maior parte destes se divide pelo ensino primário e 2º ciclo. Relembramos que as habilitações exigidas para estas funções são a escolaridade obrigatória o que, pela idade dos respondentes, corresponde para os mais velhos ao 4º ano de escolaridade e para os mais novos ao 6º ano

Quadro nº 2c – Vínculo Profissional

Vínculo Profissional	Freq.	%
Efectivo	25	12,08%
Contratado	140	67,63%
Tarefeiro	42	20,29%
Total	207	100,00%

Moda: Contratado



A grande maioria dos inquiridos encontra-se em situação de contrato ou contrato a tempo parcial (tarefeiro). Esta situação arrasta-se há alguns anos no nosso país dado que não se têm realizado concursos para a substituição do pessoal que se aposenta. As autarquias têm suprido as necessidades das escolas, em cada novo ano, com a contratação a termo certo ou à tarefa de pessoas desempregadas para desempenharem as funções de A.A.E.

5.2.2- Recolha de Dados – Técnicas e Instrumentos

Utilizamos como instrumento de recolha de dados o Inquérito por Questionário, que é uma das técnicas mais utilizadas em investigação, pois oferece a possibilidade de inquirir um grande número de pessoas quase em simultâneo, economizando tempo, garantindo o anonimato aos inquiridos e uma maior facilidade no tratamento estatístico dos dados.

O mesmo era constituído por um conjunto de questões que se consideram relevantes para determinar as características do objecto da investigação, tendo como função a produção das informações requeridas pelas hipóteses e prescritas pelos indicadores.

A elaboração dos questionários (através dos quais se processou a recolha e análise dos dados para o trabalho de investigação sobre as "NECESSIDADES DE FORMAÇÃO E TRABALHO"), teve como base a pesquisa bibliográfica, hipertextos, a recolha de informação feita em seminários, conferências, colóquios, conversas informais, e a nossa experiência pessoal. Procedemos ainda a consulta e análise de vários estudos, à legislação e bibliografia existentes sobre a temática.

Foi elaborado um pré-teste do questionário e passado junto de uma população com características semelhantes à da amostra seleccionada para o presente estudo. A redacção das questões foi de forma a torná-las claras, objectivas e numa linguagem acessível aos sujeitos inquiridos. Como nos refere GHIGLIONE & MATALON (2001, p.157) “o pré-teste do questionário indica-nos como as questões e as respostas são compreendidas, permite-nos evitar erros de vocabulário e de formulação e salientar recusas, incompreensões e equívocos”. Uma vez acertadas algumas incorrecções, foi elaborada a versão definitiva.

5.2.2.1- O inquérito por Questionário

O questionário apresenta uma nota introdutória (esclarecendo os inquiridos sobre o propósito do estudo) e é basicamente constituído por duas partes: 1) Levantamento de dados sócio-demográficos (idade, sexo, habilitações académicas e vínculo profissional); que nos permitem fazer a caracterização do nosso público-alvo. 2) Questões de resposta fechada onde construímos indicadores que estão directamente relacionados com:

- Imagem do trabalho em geral;
- Importância da escolaridade para o trabalho;
- Importância da formação profissional;
- Objectivos da acção de formação;
- Benefícios a retirar das acções de formação;
- Mudanças provocadas pelas acções de formação e
- Imagem da formação frequentada.

Os itens apresentam o formato tipo *Lickert* com escala de seis, cinco, quatro e três níveis, desde a «*discordo totalmente*» até ao «*concordo totalmente*»; outros de importância «*muito grande*» até «*nada importante*» e ainda uma pergunta com alternativas dicotómicas (sim – não).

5.2.2.2- Preocupações com a elaboração do questionário

Foi também nossa preocupação, formular as questões de forma clara, utilizando um vocabulário simples para poder ser compreendido por todos.

Demos às questões a ordem que nos pareceu mais lógica, tendo a preocupação de focar, em primeiro lugar, as questões a que todos pudessem responder, seguindo-se as questões que seriam respondidas apenas por frequentadores de acções de formação.

Numa fase exploratória, os questionários foram testados em 8 (oito) A.A.E., para finalmente serem distribuídos pelos A.A.E. que constituíram a nossa amostra.

5.2.2.3- Distribuição dos questionários

Quanto à distribuição dos questionários, preocupamo-nos em proceder à sua distribuição pessoalmente, tendo antes pedido autorização junto aos Conselhos Directivos das escolas onde fizemos a recolha de dados.

No momento da distribuição dos questionários depois de informar os inquiridos dos objectivos da investigação, e de garantirmos o anonimato, demos uma breve orientação para o seu preenchimento, e ficamos disponíveis para a eventualidade de qualquer esclarecimento.

5.3- Seleção da amostra

A seleção das escolas que participaram no estudo foi feita em função da disponibilidade manifestada pelas mesmas, encontrando-se geograficamente muito próximas, abrangendo diferentes níveis da população.

Foi solicitado, por escrito, ao Conselho Executivo, a permissão para efectuar o estudo.

As escolas foram informadas por carta dos objectivos, natureza e enquadramento institucional (Universidade Portucalense) do estudo.

Os questionários foram entregues ao responsável de cada escola com uma carta solicitando a sua colaboração e referindo-se o carácter confidencial das informações. Os não docentes foram responsáveis pela sua devolução à pessoa designada por nós para o efeito.

PARTE III: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO 6: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

6.1- Resultados

A leitura e interpretação dos dados foi efectuada através de um estudo estatístico dos mesmos, tendo como apoio as ferramentas de análise cedidas pela presidente ISET – Instituto Superior de Educação e Trabalho, Doutora Conceição Alves Pinto do . Com vista a sintetizar a explicação das ferramentas , entendemos fazer a apresentação do seguinte quadro resumo:

Quadro nº 3 – Medidas utilizadas

Análise de uma variável	Frequência	Destina-se a obter uma tabela que apresenta a distribuição dos dados de uma variável
	Recodificação	Destina-se a alterar códigos
Construção de indicadores	Indicador agregado	Permite construir novos indicadores a partir de indicadores já existentes
	Indicador único (2 ou + colunas/2 tipos)	Destina-se a, partindo dos dados recolhidos em duas ou mais colunas, construir uma nova coluna de dados que apresentará uma recodificação em dois tipos
	Indicador único (2 colunas/4 tipos)	Destina-se a, partindo dos dados recolhidos em duas ou mais colunas, construir uma nova coluna de dados que apresentará uma recodificação em até quatro tipos
	Agregado único	Permite detectar a predominância de um de dois agregados.
Análise de duas variáveis	Tabela de contingência	Destina-se a obter uma tabela que apresenta a distribuição de frequências cruzadas.
	Qui-quadrado χ^2	Aproveitando a tabela produzida das frequências observadas com a ferramenta Tabela de Contingência poderá proceder-se ao cálculo do χ^2 .
	Tabela de contingência e qui-quadrado χ^2	Apresenta a tabela de contingência e o Qui-quadrado sequencialmente. A tabela de contingência e Qui-quadrado (Auto), atendendo ao número de linhas e colunas que constituem a tabela, tem duas variantes: - Tabela de Contingência 2x2 e diferente de 2x2

Para cada questão organizamos os dados de duas formas diferentes: tabela com as frequências absolutas das respostas, frequências relativas em percentagem e moda, pelas variáveis e nas questões que mais o exigiam, a fim de proceder a uma análise mais objectiva, determinamos os indicadores agregados e os indicadores únicos.

Com base nas tabelas de contingência, foi efectuada a análise das relações das variáveis correspondentes aos dados sócio demográficos dos inquiridos com as outras variáveis, análise que apresentamos em pormenor.

Com base nas «chaves de leitura», que apresentamos no quadro abaixo todos os questionários foram codificados com vista à construção de uma base de dados, para poder ser feito o tratamento informático, utilizando não só a Folha de Cálculo Excel, como também os Suplementos Estatísticos de tratamento de resultados, fornecidas pelo ISET.

Quadro nº 4 – Chave de leitura

QUESTÃO	DIMENSÕES	INDICADORES
5	Importância do ensino para o trabalho	
6	Importância da experiência adquirida	
7	Imagem do trabalho em geral	<ul style="list-style-type: none"> - Este emprego é apenas uma maneira de ganhar dinheiro - Mesmo que não precisasse de dinheiro gostaria de ter este emprego - Este trabalho é uma actividade muito importante para mim - Se pudesse mudava de escola - Se pudesse mudava de emprego
8	<i>Factores extrínsecos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ser um emprego seguro e estável - Sentir que o seu trabalho é reconhecido
	<i>Factores intrínsecos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Poder conviver com crianças e jovens - Participar activamente na vida da escola
9	Objectivos da formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer melhor os seus deveres - Conhecer melhor os seus direitos - Melhorar a sua relação com os professores - Melhorar a sua relação com os alunos - Melhorar a sua relação com os colegas - Adquirir conhecimentos ligados a função
10	Temáticas de formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> - Primeiros socorros; Segurança e higiene no trabalho; Informática; Legislação laboral; Psicologia da criança / adolescente; Gestão de conflitos
11	<i>Evitar outra coisa</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Sair da rotina - Progredir na carreira
	<i>Procurar o desenvolvimento pessoal</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Manter-se a par do que de novo vai aparecendo - Alargar os seus conhecimentos
	<i>Contribuir para os resultados da escola</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Dar mais rendimento no trabalho - Poder ajudar a melhorar o funcionamento da escola
12	Frequência em acções de formação	

13	Importância da acção de formação	
14 Mudanças provocadas pelas acções de formação	<i>Mudanças ao nível trabalho</i>	- Modificou o seu modo de estar na escola - Facilitou o seu relacionamento com professores - Facilitou o seu relacionamento com os colegas - Facilitou o seu relacionamento com os alunos
	<i>Mudanças ao nível pessoal</i>	- Sente-se mais satisfeito com o seu desempenho - Tem vontade de aprender mais - Participa mais na escola - Apresenta sugestões para melhorar o funcionamento da escola
15 Imagens da formação frequentada	<i>Imagem positiva</i>	- Ajudaram a melhorar o seu desempenho profissional - As acções corresponderam às suas expectativas
	<i>Imagem negativa</i>	- Existe um desfazamento entre a teoria e a prática - Os programas não contemplam os problemas reais da escola

Analisamos as opiniões que recolhemos, dos A.A.E., através das questões colocadas nos inquéritos, tendo em vista obter informações que interessavam, e avaliar os conceitos que estudamos.

Evidentemente que “os métodos de construção de amostras e a utilização prática desses métodos nem sempre satisfazem as condições requeridas para que se torne possível inferir, das respostas obtidas, o retrato da opinião da população que se deseja estudar” (TEIXEIRA, 1993, p. 16), tendo por isso consciência dos limites de representatividade da nossa amostra, não só porque se limita a quatro concelhos mas, também, pelo seu reduzido número - 207 A.A.E.

Para testar variadas hipóteses, procedemos ao cruzamento de variáveis, aplicando de seguida o teste do qui-quadrado para verificar da existência ou não da tendência para variações significativas.

Apresentamos o quadro abaixo com as variações.

Quadro nº 5 – Variações

		Graus Lib.	X ² obs.	Prob. Obs.
5. Importância do ensino para o trabalho	Idade	2	23,38	0,00
	Hab. académicas	2	27,50	0,00
	Vínculo profissional	2	3,93	0,14
6. Imp. da experiência adquirida	Idade	2	18,47	0,00
	Hab. académicas	2	29,96	0,00
	Vínculo profissional	2	0,56	0,75
8. Imp. atribuída a aspectos do trabalho	Idade	2	53,07	0,00
	Hab. académicas	2	32,10	0,00
	Vínculo profissional	2	32,43	0,00
9. Objectivos da formação contínua	Idade	2	0,10	0,95
	Hab. académicas	2	1,33	0,52
	Vínculo profissional	2	1,74	0,42
10. Temáticas de formação	Idade	2	1,31	0,52
	Hab. académicas	2	0,61	0,74
	Vínculo profissional	2	0,86	0,65
11. Evitar outra coisa	Idade	4	78,35	0,00
	Hab. académicas	4	42,97	0,00
	Vínculo profissional	4	62,20	0,00
11. Procurar o desenvolvimento pessoal	Idade	2	48,94	0,00
	Hab. académicas	2	40,04	0,00
	Vínculo profissional	2	12,50	0,00
11. Contribuir para os resultados da	Idade	2	80,30	0,00
	Hab. académicas	2	51,99	0,00
	Vínculo profissional	2	8,61	0,00
12. Frequência em acções de formação	Idade	2	80,30	0,00
	Hab. académicas	2	51,99	0,00
	Vínculo profissional	2	8,61	0,01
13. Importância do que aprendeu nas	Idade	2	3,23	0,20
	Hab. académicas	2	50,84	0,00
	Vínculo profissional	1	0,00	1,00
14. Mudanças a nível do trabalho	Idade	4	28,92	0,00
	Hab. académicas	4	62,60	0,00
	Vínculo profissional	2	6,86	0,03
14. Mudanças a nível pessoal	Idade	2	11,04	0,00
	Hab. académicas	2	0,62	0,73
	Vínculo profissional			
15. Imagem positiva	Idade	2	1,87	0,39
	Hab. académicas	2	27,54	0,00
	Vínculo profissional	1	13,23	0,00
15. Imagem negativa	Idade	2	6,56	0,04
	Hab. académicas	2	13,53	0,00
	Vínculo profissional	2	18,47	0,00

Como podemos observar no quadro nº 5, não foram encontradas relações significativas entre as variáveis sócio demográficas (idade, habilitações académicas e vínculo profissional) e:

- Objectivos da formação;
- Temáticas de formação;
- Importância do ensino para o trabalho;
- Importância da experiência adquirida;
- Importância do que aprendeu nas acções de formação;
- Mudanças a nível pessoal e
- Imagem positiva

Finalmente, e com base nas tabelas de contingência, procedemos à análise do cruzamento das variáveis correspondentes aos dados sócio demográficos dos respondentes com outras variáveis, análise que apresentaremos em pormenor.

6.1.1- Importância da escolaridade para o trabalho

Através da pergunta 5 quisemos saber qual a valorização que os nossos respondentes atribuem ao que aprenderam na escola.

Quadro nº 6 – Importância da escolaridade para o trabalho: distribuição das respostas

Importância da escolaridade para o trabalho	Frequências	%
1- Nada importante	0	0,00%
2- Pouco importante	1	0,48%
3- Indiferente	3	1,45%
4- Importante	125	60,39%
5- Muito importante	78	37,68%
Totais	207	100,00%

A maioria dos nossos respondentes afirma que o que aprendeu na escola foi importante para a actividade profissional que hoje desempenha. Tendo em conta que as habilitações académicas dos respondentes se situam ao nível do 1º e 2º ciclos o que a formação escolar lhes deu foram os conhecimentos básicos essenciais a qualquer profissão.

Quadro nº 7 – Importância da escolaridade para o trabalho segundo a idade

Idade Importância da escolaridade para o trabalho	Até 40 anos	Dos 41 aos 50 anos	Dos 51 a mais	TOTAL
Importante (4, 4)	45 56%	22 42%	58 83%	125 62%
Muito importante (5, 5)	35 44%	31 58%	12 17%	78 38%
TOTAL	80 100%	53 100%	70 100%	203 100%

Graus de liberdade – 2

 χ^2 observado – 23,38

Prob. Observada – 0,00

A maioria dos nossos respondentes afirma que o que aprendeu na escola foi importante para o seu trabalho, sendo essa maioria mais significativa nos mais velhos. São os respondentes entre os 41 e 50 anos que declaram ser muito importante o que aprenderam na escola. Nesta faixa etária é natural que a importância atribuída à escolaridade se prenda mais com o facto desta lhes ter permitido aceder à profissão do que propriamente com a preparação que lhes proporcionou para o trabalho.

Quadro nº 8 – Importância da escolaridade para o trabalho segundo as habilitações académicas

Habilitações académicas Importância da escolaridade para o trabalho	Ensino primário	2º ciclo ou 6º ano de esc.	3º ciclo e secundário	TOTAL
Importante (4, 4)	25 38%	56 82%	44 65%	125 62%
Muito importante (5, 5)	40 62%	12 18%	24 35%	76 38%
TOTAL	65 100%	68 100%	68 100%	201 100%

Graus de liberdade – 2

 χ^2 observado – 27,50 Prob. Observada – 0,00

A maioria dos respondentes afirma que o que aprendeu na escola foi importante. Curiosamente, são os respondentes com menores habilitações quem lhe atribui uma importância maior.

6.1.2- Importância da experiência adquirida

Com a questão 6 procurámos saber a valorização que os respondentes atribuem para o que aprenderam com a experiência adquirida.

Quadro nº 9 – Importância da experiência adquirida: distribuição das respostas

Importância da experiência adquirida	Frequências	%
1- Nada importante	0	0,00%
2- Pouco importante	0	0,00%
3- Indiferente	0	0,00%
4- Importante	96	46,38%
5- Muito importante	111	53,62%
Totais	207	100,00%

Os nossos respondentes afirmam que o conhecimento adquirido através da experiência laboral é muito importante. Quando um A.A.E. tem oportunidade de alargar as suas funções ao contacto mais específico com alunos e encarregados de educação, sente-se mais valorizado e tenta estar à altura das expectativas.

Quadro nº 10 – Importância da experiência adquirida segundo a idade

Idade Importância da experiência adquirida	Até 40 anos	Dos 41 aos 50 anos	Dos 51 a mais	TOTAL
Importante (4, 4)	30 37%	19 34%	47 67%	96 46%
Muito importante (5, 5)	51 63%	37 66%	23 33%	111 54%
TOTAL	81 100%	56 100%	70 100%	207 100%

Graus de liberdade – 2 χ^2 observado – 18,47 Prob. Observada – 0,00

A experiência adquirida no trabalho realizado é muito importante na opinião dos nossos inquiridos, sendo o grupo até aos 50 anos de idade quem lhe atribui maior valor. Este resultado também não surpreende porque a experiência foi a única forma de aprendizagem que tiveram.

Quadro nº 11 – Importância da experiência adquirida segundo a habilitações académicas

Habilitações académicas Importância da experiência adquirida	Ensino primário	2º ciclo ou 6º ano de esc.	3º ciclo e secundário	TOTAL
Importante (4, 4)	13 20%	45 64%	38 55%	96 47%
Muito importante (5, 5)	53 80%	25 36%	31 45%	109 53%
TOTAL	66 100%	70 100%	69 100%	205 100%

Graus de liberdade – 2 χ^2 observado – 29,96 Prob. Observada – 0,00

A maioria dos respondentes afirma que o que aprendeu com a experiência adquirida no trabalho foi muito importante, sendo essa maioria mais significativa nos indivíduos com menores habilitações académicas.

6.1.3- Imagem do trabalho em geral

Foi com a intenção de perceber o que representa o trabalho na vida dos nossos inquiridos que lançamos a questão 7 e a sua importância com a questão 8.

Quadro nº 12 – Imagem do trabalho: distribuição das respostas

Qual das afirmações corresponde a sua opinião	Frequências	%
1. Este emprego é apenas uma maneira de ganhar dinheiro	0	0,00%
2. Mesmo que não precisasse de dinheiro gostaria de ter este emprego	3	1,45%
3. Este trabalho é uma actividade muito importante para mim	201	97,10%
4. Se pudesse mudava de escola	2	0,97%
5. Se pudesse mudava de emprego	1	0,48%
Totais	207	100%

A esmagadora maioria dos respondentes afirma reconhecer no trabalho uma grande importância. Parece observar-se aqui a importância intrínseca do trabalho e não apenas uma actividade remunerada que visa a sobrevivência.

6.1.4- Importância atribuída ao seu trabalho

Quadro nº 13 – Factores extrínsecos: indicadores parcelares

Factores extrínsecos	Pouco importante	Importante	Muito importante	Totais
8.1.Ser um emprego seguro e estável	39 18,84%	58 28,02%	110 53,14%	207 100,00%
8.4.Sentir que o seu trabalho é reconhecido	0 0,00%	113 54,59%	94 45,41%	207 100,00%

A maioria dos nossos respondentes considera mais importante que o seu trabalho seja um emprego seguro e estável do que o reconhecimento que possa existir pelo seu desempenho. O facto da actividade de A.A.E. não gozar de grande estatuto social aliada ao facto da baixa escolaridade destes profissionais não lhes permitir acesso a muitas profissões, explica a maior valorização da estabilidade do emprego. Por outro lado, sendo a maioria dos respondentes contratados, existe uma necessidade de estabilidade, uma necessidade básica que ainda não está satisfeita não lhe permitindo outras preocupações.

Quadro nº 14 – Factores extrínsecos segundo a idade

Idade	Até 40 anos	Dos 41 aos 50 anos	Dos 51 a mais	TOTAL
Importante (4,4)	17 22%	8 19%	52 74%	77 40%
Muito importante (5,6)	62 78%	34 81%	18 26%	114 60%
TOTAL	79 100%	42 100%	70 100%	191 100%

Graus de liberdade – 2 χ^2 observado – 53,07 Prob. Observada – 0,00

Quem mais valoriza os factores extrínsecos do trabalho é o grupo de respondentes até aos 50 anos de idade. Este resultado pode ser o reflexo da busca da satisfação de necessidades básicas, como aquisição de habitação e educação dos filhos.

Quadro nº 15 – Factores extrínsecos segundo as habilitações académicas

Habilitações académicas Factores extrínsecos	Ensino primário	2º ciclo ou 6º ano de esc.	3º ciclo e secundário	TOTAL
Importante (4,4)	13 25%	47 67%	17 25%	77 41%
Muito importante (5,6)	39 75%	23 33%	50 75%	112 59%
TOTAL	52 100%	70 100%	67 100%	189 100%

Graus de liberdade – 2 χ^2 observado – 32,10 Prob. Observada – 0,00

Em função das habilitações académicas, os factores extrínsecos do trabalho são mais valorizados pelos que possuem o ensino primário e os que possuem o 3º ciclo ou secundário.

Parece existir um grupo que, provavelmente, gostaria de ascender a outro tipo de trabalho o que não é possível em consequência da falta de habilitações.

Quadro nº 16 – Factores extrínsecos segundo o vínculo profissional

Vínculo profissional Factores extrínsecos	Efectivo	Contratado	Tarefeiro	TOTAL
Importante (4,4)	2 08%	69 55%	6 15%	77 40%
Muito importante (5,6)	23 92%	57 45%	34 85%	114 60%
TOTAL	25 100%	126 100%	40 100%	191 100%

Graus de liberdade – 2 χ^2 observado – 32,43 Prob. Observada – 0,00

São os efectivos e tarefeiros quem atribui, claramente, maior importância aos factores extrínsecos do trabalho, sendo que os contratados se dividem entre o importante e o muito importante.

Quadro nº 17 – Factores intrínsecos: indicadores parcelares

Factores intrínsecos	Pouco importante	Importante	Muito importante	Totais
8.2.Poder conviver com crianças e jovens	0 0,00%	119 57,49%	88 42,51%	207 100,00%
8.3.Participar activamente na vida da escola	0 0,00%	124 59,90%	83 40,10%	207 100,00%

Quando questionados sobre os factores intrínsecos do seu trabalho em concreto, a maioria dos nossos respondentes fica-se pela importância moderada atribuída quer ao poder conviver com crianças e jovens, quer ao participar activamente na vida da escola.

Quadro nº 18 – Factores intrínsecos segundo a idade

Idade	Até 40 anos	Dos 41 aos 50	Dos 51 a mais	TOTAL
Factores intrínsecos		Anos		
Importante (4,4)	46 57%	14 25%	50 71%	110 53%
Muito importante (5,6)	35 43%	42 75%	20 29%	97 47%
TOTAL	81 100%	56 100%	70 100%	207 100%

Graus de liberdade – 2 χ^2 observado – 27,64 Prob. Observada – 0,00

São os respondentes com idades compreendidas entre os 41 e 50 anos quem atribui maior importância aos factores intrínsecos, atrás mencionados. Os mais novos e, com maior expressividade os mais velhos, atribuem-lhe importância moderada. Há que ter em conta que existe, neste momento, um número considerável de pessoas com mais de 40 anos, contratados, que são requisitados aos centros de emprego e não possuem qualquer experiência nesta área. Normalmente levam para a escola a experiência de pais e mostram maior motivação para o envolvimento com crianças e jovens.

Quadro nº 19 – Factores intrínsecos segundo as habilitações académicas

Habilitações académicas Factores intrínsecos	Ensino primário	2º ciclo ou 6º ano de esc.	3º ciclo e secundário	TOTAL
Importante (4,4)	21 32%	46 66%	43 62%	110 54%
Muito importante (5,6)	45 68%	24 34%	26 38%	95 46%
TOTAL	66 100%	70 100%	69 100%	205 100%

Graus de liberdade – 2 χ^2 observado – 18,83 Prob. Observada – 0,00

São, claramente, os respondentes com menores habilitações académicas quem atribui maior importância aos factores intrínsecos.

Quadro nº 20 – Factores intrínsecos segundo o vínculo profissional

Vínculo profissional Factores intrínsecos	Efectivo	Contratado	Tarefeiro	TOTAL
Importante (4,4)	4 16%	70 50%	36 86%	110 53%
Muito importante (5,6)	21 84%	70 50%	6 14%	97 47%
TOTAL	25 100%	140 100%	42 100%	207 100%

Graus de liberdade – 2 χ^2 observado – 32,30 Prob. Observada – 0,00

Pela leitura deste quadro parece existir uma relação entre a estabilidade sentida no emprego e a valorização dos factores intrínsecos do trabalho. São os efectivos quem mais valoriza estes factores e os tarefeiros quem menos os valoriza.

Os efectivos valorizam igualmente os factores extrínsecos e os intrínsecos, o que quer dizer que uma vez satisfeita a sua necessidade de segurança e reconhecimento conseguem tirar prazer da actividade em si própria. Os tarefeiros atribuem grande importância aos factores extrínsecos mas muito menos aos intrínsecos, o que nos leva a pensar que a sua maior necessidade é de segurança no emprego levando a que as tarefas em si mesmo não tenham tanta importância. Posição curiosa é a dos contratados que se dividem em ambas as questões, possivelmente, conforme se sentem mais ou menos seguros no emprego.

6.1.5- Objectivos da formação contínua

A formação apesar das especificidades ligadas à profissão à qual se destina não pode deixar de lado a vertente formação ao longo da vida que envolve o indivíduo na sua totalidade, como trabalhador e como pessoa.

Assim com a pergunta 9 do questionário, quisemos saber o que deve ser a formação na opinião dos nossos inquiridos.

Apresentámos seis hipóteses e pedimos que escolhessem duas que correspondessem melhor a sua opinião.

Quadro nº 21 – Objectivos da formação: distribuição das respostas

Objectivos da formação	Frequências	%
1- Conhecer melhor os seus deveres	19	4,59%
2- Conhecer melhor os seus direitos	148	35,75%
3- Melhorar a sua relação com os professores	0	0,00%
4- Melhorar a sua relação com os alunos	43	10,39%
5- Melhorar a sua relação com os colegas	48	11,59%
6- Adquirir conhecimentos ligados a função	156	37,68%
Totais	414	100,00%

Os nossos respondentes afirmam, maioritariamente, que a formação deve servir para que conheçam melhor os seus direitos e possam adquirir conhecimentos ligados às funções que desempenham.

6.1.6- Temáticas para formação contínua

As temáticas sugeridas para acções de formação dos A.A.E. corresponde à pergunta 10, onde demos aos inquiridos a hipótese de uma resposta mais específica, não ficando limitados apenas a sugestões que lhes eram oferecidas.

Quadro nº 22 – Temáticas para formação dos A.A.E.: distribuição das respostas

Temáticas necessárias na formação das A.A.E.	Frequências	%
1- Primeiros socorros	110	26,25%
2- Segurança e higiene no trabalho	140	33,41%
3- Informática	12	2,86%
4- Legislação laboral	20	4,77%
5- Psicologia da criança/adolescente	57	13,60%
6- Gestão de conflitos	80	19,09%
7- Outra – Qual?	0	0,00%
Totais	419	100,00%

A maioria dos nossos respondentes considera que as temáticas mais necessárias na sua formação são as que dizem respeito à segurança e higiene no trabalho e primeiros socorros. É de salientar que o tema psicologia da criança/adolescente aparece em 4º lugar nas prioridades dos respondentes, ganhando apenas à legislação laboral e informática. Daqui podemos inferir que a actividade do A.A.E. está ainda muito ligada à resolução de problemas práticos que ocorrem sobretudo no recreio das escolas.

6.1.7- Benefícios a retirar das acções de formação

Com a pergunta 11 quisemos identificar as razões mais frequentes que levam os nossos inquiridos à frequentar acções de formação. Para isso construímos escalas de 1 a 6 (1- Concordo totalmente; 6- Não sabe) onde os respondentes se posicionaram relativamente às nossas sugestões.

Quadro nº 23 – Evitar outra coisa. Indicadores parcelares

Evitar outra coisa	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Totais
11.1.Sair da rotina	44 21,26%	55 26,57%	17 8,21%	84 40,58%	7 3,38%	207 100%
11.6.Progredir na carreira	19 9,18%	48 23,19%	41 19,81%	22 10,63%	77 37,20%	207 100%

Para a maioria dos nossos respondentes o que os motiva para participar em acções de formação não é a possibilidade de sair da rotina nem a possibilidade de progressão na carreira.

Quadro nº 24 – Evitar outra coisa segundo a idade

Idade Evitar outra coisa	Até 40 anos	Dos 41 aos 50 anos	Dos 51 a mais	TOTAL
Não concorda ou não tem opinião (4, 8)	54 67%	25 45%	59 84%	138 67%
Concorda parcialmente (9, 10)	23 28%	1 02%	8 11%	32 15%
Concorda plenamente (11, 12)	4 05%	30 54%	3 04%	37 18%
TOTAL	81 100%	56 100%	70 100%	207 100%

Graus de liberdade – 4 χ^2 observado – 78,35 Prob. Observada –0,00

A maioria dos respondentes afirma que, quando pretende frequentar acções de formação, não é com o objectivo de sair da rotina ou progredir na carreira.

São os respondentes com idades compreendidas entre os 41 e 50 anos quem, maioritariamente, admite o contrário.

Quadro nº 25 – Evitar outra coisa segundo as habilitações académicas

Habilitações académicas Evitar outra coisa	Ensino Primário	2º ciclo ou 6º ano de esc.	3º ciclo e secundário	TOTAL
Não concorda ou não tem opinião (4, 8)	27 41%	57 81%	54 78%	138 67%
Concorda parcialmente (9, 10)	11 17%	8 11%	11 16%	30 15%
Concorda plenamente (11, 12)	28 42%	5 07%	4 06%	37 18%
TOTAL	66 100%	70 100%	69 100%	205 100%

Graus de liberdade – 4 χ^2 observado – 42,97 Prob. Observada –0,00

São os respondentes com maiores habilitações académicas quem mais afirma que quando pretende frequentar acções de formação não tem como objectivo sair da rotina ou progredir na carreira.

Quadro nº 26 – Evitar outra coisa segundo o vínculo profissional

Vínculo profissional Evitar outra coisa	Efectivo	Contratado	Tarefeiro	TOTAL
Não concorda ou não tem opinião (4, 8)	7 28%	91 65%	40 95%	138 67%
Concorda parcialmente (9, 10)	1 04%	29 21%	2 05%	32 15%
Concorda plenamente (11, 12)	17 68%	20 14%	0 00%	37 18%
TOTAL	25 100%	140 100%	42 100%	207 100%

Graus de liberdade – 4

χ^2 observado – 62,20

Prob. Observada – 0,00

Quanto mais precário é o vínculo profissional menor é a concordância assumida em relação aos objectivos da formação, por nós apontados. Assim, a participação nas acções de formação não aparece como resposta a questões periféricas mas, como veremos a seguir, obedece a verdadeiras necessidades de formação.

Quadro nº 27 – Procurar o desenvolvimento pessoal: indicadores parcelares

Procurar o desenvolvimento pessoal	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Totais
11.2. Manter-se a par do que de novo vai aparecendo	0 0,00%	1 0,48%	13 6,28%	105 50,72%	88 42,51%	207 100%
11.5. Alargar os seus Conhecimentos	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	53 25,60%	154 74,40%	207 100%

Na opinião dos nossos respondentes o que os leva a querer frequentar acções de formação é a necessidade de alargar os seus conhecimentos e manter-se a par das novidades que vão aparecendo na sua área de trabalho.

Quadro nº 28 – Procurar o desenvolvimento pessoal segundo a idade

Idade Procurar o desenvolvimento pessoal	Até 40 anos	Dos 41 aos 50 anos	Dos 51 a mais	TOTAL
Concorda parcialmente (9, 10)	14 17%	7 13%	44 63%	65 31%
Concorda plenamente (11, 12)	67 83%	49 88%	26 37%	142 69%
TOTAL	81 100%	56 100%	70 100%	207 100%

Graus de liberdade – 2

χ^2 observado – 48,94

Prob. Observada –0,00

A maioria dos nossos respondentes afirma que quando pretende frequentar acções de formação é com o objectivo de desenvolvimento pessoal. São os mais velhos quem atribui menor importância a este factor de motivação para a formação. O que pode ser explicado pela aproximação da idade da aposentação e conseqüente desinvestimento na carreira profissional.

Quadro nº 29 – Procurar o desenvolvimento pessoal segundo as habilitações académicas

Habilitações académicas Procurar o desenvolvimento pessoal	Ensino primário	2º ciclo ou 6º ano de esc.	3º ciclo e secundário	TOTAL
Concorda parcialmente (9, 10)	20 30%	40 57%	5 07%	65 32%
Concorda plenamente (11, 12)	46 70%	30 43%	64 93%	140 68%
TOTAL	66 100%	70 100%	69 100%	205 100%

Graus de liberdade –2

χ^2 observado –40,04

Prob. Observada –0,00

São os respondentes com maiores habilitações académicas quem mais afirma procurar, na formação, o seu desenvolvimento pessoal.

Quadro nº 30 – Procurar o desenvolvimento pessoal segundo o vínculo profissional

Vínculo profissional Procurar o desenvolvimento pessoal	Efectivo	Contratado	Tarefeiro	TOTAL
Concorda parcialmente (9, 10)	4 16%	55 39%	6 14%	65 31%
Concorda plenamente (11, 12)	21 84%	85 61%	36 86%	142 69%
TOTAL	25 100%	140 100%	42 100%	207 100%

Graus de liberdade – 2

χ^2 observado – 12,50

Prob. Observada – 0,00

Os tarefeiros e os efectivos são os que mais afirmam procurar na formação o seu desenvolvimento pessoal. Provavelmente estes dois grupos têm motivações diferentes que, no primeiro podem estar ligadas à possibilidade de progressão ou mudança de actividade e nos segundos à fuga a alguma rotina provocada pelo exercício da profissão durante muitos anos.

Quadro nº 31 – Contribuir para os resultados da escola: indicadores parcelares

Contribuir para os resultados da escola	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Totais
11.3.Dar mais rendimento no Trabalho	2 0,97%	6 2,90%	129 62,32%	70 33,82%	207 100%
11.4.Poder ajudar a melhorar o Funcionamento da escola	0 0,00%	4 1,93%	71 34,30%	132 63,77%	207 100%

Os nossos respondentes afirmam, maioritariamente que quando pretendem frequentar acções de formação é para melhorar o funcionamento da escola e poder dar mais rendimento no trabalho.

Quadro nº 32 – Contribuir para os resultados da escola segundo a idade

Idade Contribuir para resultados da escola	Até 40 anos	Dos 41 aos 50 anos	Dos 51 a mais	TOTAL
Concorda parcialmente (9, 10)	4 05%	8 15%	48 69%	60 29%
Concorda plenamente (11, 12)	77 95%	45 85%	22 31%	144 71%
TOTAL	81 100%	53 100%	70 100%	204 100%

Graus de liberdade – 2

χ^2 observado – 80,30

Prob. Observada – 0,00

A maioria dos respondentes afirma que quando pretende frequentar a formação é para poder contribuir para melhores resultados da escola, sendo que a importância atribuída a este factor de motivação decresce à medida que aumenta a idade. Parece estar mais uma vez presente o factor desinvestimento na carreira profissional nos últimos anos.

Quadro nº 33 – Contribuir para os resultados da escola segundo as habilitações académicas

Habilitações académicas Contribuir para resultados da escola	Ensino primário	2º ciclo ou 6º ano de esc.	3º ciclo e secundário	TOTAL
Concorda parcialmente (9, 10)	12 18%	42 62%	6 09%	60 30%
Concorda plenamente (11, 12)	53 82%	26 38%	63 91%	142 70%
TOTAL	65 100%	68 100%	69 100%	202 100%

Graus de liberdade – 2

χ^2 observado – 51,99

Prob. Observada – 0,00

São os respondentes com maiores habilitações académicas quem mais sente que a formação pode contribuir para os resultados da escola. Este resultado está de acordo com a procura de formação para o desenvolvimento pessoal. Os trabalhadores têm consciência que quanto maior for o seu conhecimento melhor podem desempenhar as suas funções.

Quadro nº 34 – Contribuir para os resultados da escola segundo o vínculo profissional

Vínculo profissional Contribuir para resultados da escola	Efectivo	Contratado	Tarefeiro	TOTAL
Concorda parcialmente (9, 10)	6 26%	49 35%	5 12%	60 29%
Concorda plenamente (11, 12)	17 74%	90 65%	37 88%	144 71%
TOTAL	23 100%	139 100%	42 100%	204 100%

Graus de liberdade – 2

 χ^2 observado –8,61

Prob. Observada – 0,01

A convicção de que a formação pode contribuir para melhorar os resultados da escola é mais forte nos tarefeiros. Sendo muito grande a concordância em todos os respondentes, esta ligeira variação pode dever-se ao facto de os tarefeiros estarem há menos tempo na escola pelo que ainda encaram tudo como novidade e aprendizagem e da convicção de que a sua manutenção na escola depende do seu desempenho.

6.1.8- Frequência de acções de formação

Nesta fase do questionário, e com esta pergunta, limitamos a nossa amostra apenas aos respondentes que já frequentaram acções de formação. Pretendemos, nesta fase, apurar a importância e efeitos da formação contínua nos Auxiliares de Acção Educativa.

Quadro nº 35 – Frequência em acções de formação: distribuição das respostas

Já frequentou acções de formação?	Frequências	%
Sim	135	65,22%
Não	72	34,78%
Totais	207	100,00%

Da nossa amostra só 65,22% é que já frequentaram acções de formação.

A partir deste momento iremos debruçar-nos apenas sobre estes com o objectivo de perceber as representações que possuem dos efeitos reais da formação a nível pessoal e profissional.

6.1.9- Importância da acção de formação

Com a pergunta 13, o nosso objectivo foi saber a importância que os nossos inquiridos atribuem ao que aprenderam nas acções de formação que frequentaram.

Quadro nº 36 – Importância da acção de formação: distribuição das respostas

Importância da acção de formação	Frequências	%
1- Nada importante	0	0,00%
2- Pouco importante	0	0,00%
3- Indiferente	0	0,00%
4- Importante	52	38,52%
5- Muito importante	83	61,48%
Totais	135	100,00%

A totalidade dos nossos respondentes afirma que o que aprendeu nas acções de formação foi de grande importância. Pela frequência das respostas podemos afirmar que nenhum dos respondentes deu por perdido o tempo que ocupou com acções de formação.

Quadro nº 37 – Importância da acção de formação segundo as habilitações académicas

Habilitações académicas	Ensino primário	2º ciclo ou 6º ano de esc.	3º ciclo e secundário	TOTAL
Importância do que aprendeu nas acções formação				
Importante (4, 4)	2 04%	9 38%	41 71%	52 39%
Muito importante (5, 5)	49 96%	15 63%	17 29%	81 61%
TOTAL	51 100%	24 100%	58 100%	133 100%

Graus de liberdade – 2

χ^2 observado – 50,84

Prob. Observada – 0,00

São os respondentes com menores habilitações académicas quem afirma mais fortemente que o que aprendeu na formação foi muito importante. Essa importância atribuída à formação decresce à medida que aumentam as habilitações académicas.

6.1.10- Mudanças provocadas pelas acções de formação

Outro aspecto que nos interessou foi saber se as acções de formação alteraram de alguma forma a vida profissional dos A.A.E.

Também aqui (pergunta 14) utilizamos escalas (1 – Muitíssimo; 5 – Nada) para os inquiridos darem a sua opinião acerca de cada aspecto proposto.

Quadro nº 38 – Mudanças ao nível do trabalho: indicadores parcelares

Mudanças ao nível do trabalho	Pouco	Alguma coisa	Muito	Muitíssimo	Totais
14.1.Modificou o seu modo de estar na escola	2 1,48%	57 42,22%	51 37,78%	25 18,52%	135 100%
14.2.Facilitou o seu relacionamento com os Professores	6 4,44%	75 55,56%	50 37,04%	4 2,96%	135 100%
14.3. Facilitou o seu relacionamento com os Colegas	8 5,93%	69 51,11%	54 40,00%	4 2,96%	135 100%
14.4. Facilitou o seu relacionamento com os Alunos	2 1,48%	55 40,74%	60 44,44%	18 13,33%	135 100%

A maioria afirma que a formação contribuiu alguma coisa para modificar o seu modo de estar na escola, facilitar o seu relacionamento com os professores, com os colegas e com os alunos.

Quadro nº 39 – Mudanças ao nível do trabalho segundo a idade

Idade Mudanças ao nível trabalho	Até 40 anos	Dos 41 aos 50 anos	Dos 51 a mais	TOTAL
Alguma coisa (9, 12)	35 51%	15 29%	7 44%	57 42%
Muito (13, 16)	14 21%	34 67%	5 31%	53 39%
Muitíssimo (17, 20)	19 28%	2 04%	4 25%	25 19%
TOTAL	68 100%	51 100%	16 100%	135 100%

Graus de liberdade – 4

 χ^2 observado – 28,92

Prob. Observada – 0,00

São os respondentes com idades compreendidas entre os 41 e 50 anos quem mais claramente afirma que a formação contribuiu muito para que efectuassem mudanças a nível do trabalho. Nos mais novos é menor a importância atribuída à formação para as mudanças efectuadas a nível do trabalho.

Quadro nº 40 – Mudanças ao nível do trabalho segundo as habilitações académicas

Habilitações académicas Mudanças ao nível trabalho	Ensino primário	2º ciclo ou 6º ano de esc.	3º ciclo e Secundário	TOTAL
Alguma coisa (9, 12)	1 02%	13 54%	43 74%	57 43%
Muito (13, 16)	30 59%	9 38%	12 21%	51 38%
Muitíssimo (17, 20)	20 39%	2 08%	3 05%	25 19%
TOTAL	51 100%	24 100%	58 100%	133 100%

Graus de liberdade – 4

χ^2 observado –62,60

Prob. Observada – 0,00

São os respondentes com menores habilitações académicas quem afirma que a formação contribuiu muito para mudanças ao nível do trabalho. À medida que aumentam as habilitações académicas diminui a representação da importância da formação para provocar mudanças a este nível.

Quadro nº 41 – Mudanças ao nível do trabalho segundo o vínculo profissional

Vínculo profissional Mudanças ao nível trabalho	Efectivo	Contratado	Tarefeiro	TOTAL
Alguma coisa (9, 12)	6 26%	22 27%	29 100%	57 42%
Muito (13, 16)	16 70%	37 45%	0 00%	53 39%
Muitíssimo (17, 20)	1 04%	24 29%	0 00%	25 19%
TOTAL	23 100%	83 100%	29 100%	135 100%

Graus de liberdade – 2

χ^2 observado –6,86

Prob. Observada –0,03

São os efectivos quem mais afirma que a formação contribuiu muito para mudanças ao nível do trabalho. Os tarefeiros são categóricos, estando todos de acordo, que a formação frequentada apenas contribuiu alguma coisa para mudanças ao nível do trabalho.

Quadro nº 42 – Mudanças ao nível pessoal: indicadores parcelares

Mudanças ao nível pessoal	Nada	Pouco	Alguma coisa	Muito	Muitíssimo	Totais
14.5.Sente-se mais satisfeito com o seu Desempenho	0,00% 0,00%	0 0,00%	18 13,33%	91 67,41%	26 19,26%	135 100%
14.6.Tem vontade de aprender mais	0 0,00%	2 1,48%	0 0,00%	93 68,89%	40 29,63%	135 100%
14.7.Participa mais na escola	0 0,00%	2 1,48%	51 37,78%	63 46,67%	19 14,07%	135 100%
14.8.Apresenta sugestões para melhorar o Funcionamento da escola	10 7,41%	17 12,59%	72 53,33%	21 15,56%	15 11,11%	135 100%

Os nossos respondentes afirmam, maioritariamente, que a formação contribuiu muito para a vontade que sentem de aprender mais, estarem mais satisfeitos com o seu desempenho e participar mais na escola. Quanto ao apresentar sugestões para melhorar o funcionamento da escola o entusiasmo é menor em relação ao contributo da formação.

Quadro nº 43 – Mudanças ao nível pessoal segundo a idade

Mudanças ao nível pessoal	Até 40 anos	Dos 41 aos 50 anos	Dos 51 a mais	TOTAL
Muito (13, 16)	45 66%	44 90%	9 56%	98 74%
Muitíssimo (17, 20)	23 34%	5 10%	7 44%	35 26%
TOTAL	68 100%	49 100%	16 100%	133 100%

Graus de liberdade – 2

 χ^2 observado – 11,04

Prob. Observada – 0,00

Apesar de todos afirmarem que a formação contribuiu muito para mudanças a nível pessoal são os mais velhos quem lhe reconhece maior importância. Os respondentes com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos são os que afirmam retirar menos benefícios da formação para alterações a nível pessoal.

6.1.11- Imagens da formação frequentada

Com a pergunta 15, quisemos saber, na generalidade, se os A.A.E. têm uma imagem positiva ou negativa da formação que frequentaram.

Quadro nº 44 – Imagem positiva: indicadores parcelares

Imagem positiva	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
15.1.Ajudaram a melhorar o seu desempenho profissional	0 0,00%	90 66,67%	45 33,33%	135 100,00%
15.3.As acções corresponderam às suas Expectativas	2 1,48%	119 88,15%	14 10,37%	135 100,00%
15.5.Ajudaram a perceber melhor o funcionamento da escola	6 4,44%	103 76,30%	26 19,26%	135 100,00%

Para a maioria dos respondentes as acções de formação ajudaram a melhorar o seu desempenho profissional, corresponderam às suas expectativas e ajudaram a perceber melhor o funcionamento da escola.

Quadro nº 45 – Imagem positiva segundo as habilitações académicas

Habilitações académicas Imagem positiva	Ensino primário	2º ciclo ou 6º ano de esc.	3º ciclo e secundário	TOTAL
Concorda (7, 9)	16 31%	20 83%	43 74%	79 59%
Concorda totalmente (10, 12)	35 69%	4 17%	15 26%	54 41%
TOTAL	51 100%	24 100%	58 100%	133 100%

Graus de liberdade – 2

χ^2 observado – 27,54

Prob. Observada – 0,00

É nos respondentes com menores habilitações académicas que a imagem da formação é mais positiva.

Quadro nº 46 – Imagem positiva segundo o vínculo profissional

Vínculo profissional Imagem positiva	Efectivo	Contratado	Tarefeiro	TOTAL
Concorda (7, 9)	19 83%	33 40%	29 100%	81 60%
Concorda totalmente (10, 12)	4 17%	50 60%	0 00%	54 40%
TOTAL	23 100%	83 100%	29 100%	135 100%

Graus de liberdade – 1

χ^2 observado – 13,23

Prob. Observada – 0,00

São os contratados quem afirma ter uma imagem mais positiva da formação. Este grupo, talvez pela vontade de conseguir um lugar no quadro, parece ser o mais motivado para investir na carreira e retirar benefícios da formação.

Quadro nº 47 – Imagem negativa: indicadores parcelares

Imagem negativa	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
15.2.Existe um desfasamento entre a teoria/prática	79 58,52%	40 29,63%	16 11,85%	135 100,00%
15.4.Os programas não contemplam os problemas reais da escola	111 82,22%	9 6,67%	15 11,11%	135 100,00%

A maioria dos respondentes afirma que não existe um desfasamento entre a teoria e a prática e que os programas de formação contemplam os problemas reais da escola, o que revela que não possuem uma imagem negativa da formação que frequentaram.

Quadro nº 48 – Imagem negativa segundo a idade

Idade Imagem negativa	Até 40 anos	Dos 41 aos 50 anos	Dos 51 a mais	TOTAL
Discorda (4, 5)	43 63%	43 84%	12 75%	98 73%
Concorda a Conc. totalmente (6, 8)	25 37%	8 16%	4 25%	37 27%
TOTAL	68 100%	51 100%	16 100%	135 100%

Graus de liberdade – 2

 χ^2 observado – 6,56

Prob. Observada – 0,04

São os respondentes com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos quem afirma ter uma imagem mais positiva da formação e são os mais novos, embora minoritariamente, os que afirmam ter a imagem menos positiva.

Quadro nº 49 – Imagem negativa segundo as habilitações académicas

Habilitações académicas Imagem negativa	Ensino primário	2º ciclo ou 6º ano de esc.	3º ciclo e secundário	TOTAL
Discorda (4, 5)	29 57%	18 75%	51 88%	98 74%
Concorda a Conc. totalmente (6, 8)	22 43%	6 25%	7 12%	35 26%
TOTAL	51 100%	24 100%	58 100%	133 100%

Graus de liberdade – 2

 χ^2 observado – 13,53

Prob. Observada –0,00

A imagem negativa da formação vai diminuindo à medida que aumentam as habilitações académicas. Os respondentes com maiores habilitações académicas são os que mais afirmam considerar que na formação frequentada não existe um desfasamento entre a teoria e a prática e que ela contempla os problemas reais da escola, o que reflecte uma imagem positiva. Porém, nos itens por nós apontados para a imagem positiva da formação, este grupo atribui apenas uma concordância moderada. Parecem ter outras expectativas em relação às potencialidades da formação embora considerem esta ajustada à realidade da escola.

CONCLUSÃO

Nas sociedades desenvolvidas o trabalho deixou de ser, exclusivamente, um meio para satisfazer necessidades básicas e passou a ter valor em si mesmo. Vários estudos feitos permitem afirmar que os indivíduos atribuem valor intrínseco ao trabalho – pela possibilidade de realização pessoal e social – independentemente de necessitarem dele como meio de conseguir uma remuneração que lhes permita sobreviver.

Esta valorização do trabalho em si mesmo só acontece nas sociedades desenvolvidas e é mais forte nos extractos socio-económicos mais elevados pelo que somos levados a concluir que tal só é possível quando as necessidades da base da pirâmide, teoria de Maslow, já não constituem preocupação. A Europa pós Segunda Guerra Mundial beneficiou de um período de paz e prosperidade económica que foi decisivo para a alteração dos valores do trabalho.

Assim, hoje, a forma como cada indivíduo se implica no trabalho, lhe atribui maior ou menor importância, não é um fenómeno fácil de perceber. A relação e a representação do trabalho é algo que depende de muitas condicionantes quer sejam económicas, sociais, nível de instrução ou vínculo laboral.

No nosso estudo, onde tivemos em conta a idade, as habilitações e o vínculo contratual, podemos concluir que existem variações significativas no modo como os A.A.E. se envolvem no seu trabalho e a imagem que têm dele. O trabalho é valorizado por todos mas é mais vasto o leque dos que atribuem maior importância aos factores extrínsecos do que aos intrínsecos, sendo que de entre os primeiros se destaca ter um emprego seguro e estável. Para o grupo dos nossos respondentes a especificidade das tarefas só ganha relevo, e é motivo de satisfação ou insatisfação, quando a questão da estabilidade no emprego está garantida.

Com todas as alterações verificadas ao nível da percepção do trabalho em si mesmo, das inovações científicas e tecnológicas, a formação contínua tornou-se não só necessária mas imprescindível. Porém não podemos deixar de alertar, de acordo com alguns autores por nós referidos, para a necessidade de repensar as modalidades de formação tendo sempre em conta o público a quem se dirigem, a sua experiência de vida, o seu projecto enquanto pessoa e trabalhador.

Não sendo a formação a “varinha mágica” que possibilita a resolução de todos os problemas é, sem dúvida um instrumento de grande utilidade para melhorar a satisfação no trabalho.

Os A.A.E. encaram a formação contínua como uma necessidade para fazer face às novas funções que a legislação lhes traz. Assim, a formação, na opinião dos nossos respondentes, deve servir para adquirir conhecimentos ligados à execução das suas funções e conhecer os seus direitos. As temáticas mais escolhidas são a segurança e higiene no trabalho e os primeiros socorros. Nota-se aqui a atribuição de maior importância à formação nas áreas funcionais mais directamente ligadas às funções do dia a dia.

Os benefícios a retirar das acções de formação frequentadas são diferentes conforme a idade e as habilitações literárias dos respondentes. Os mais novos, e os que possuem maiores habilitações, buscam na formação o alargamento de conhecimentos em benefício próprio e da escola. Os mais velhos, e os que possuem menores habilitações, são os que vêem como maior benefício da formação o permitir progredir na carreira. Confirma-se a nossa hipótese de que o modo como os trabalhadores se envolvem em projectos de formação tem uma relação directa com a idade e as habilitações académicas.

A nossa hipótese de que a formação reforça as condições de diálogo na escola como comunidade educativa é, também, confirmada pelos nossos respondentes que afirmam que a formação contribuiu para modificar o seu modo de estar na escola, na medida em que facilitou o seu relacionamento com professores, colegas e alunos.

Aventamos a hipótese de o grau de satisfação com o seu desempenho profissional estar associado à forma como os trabalhadores se envolvem na formação. Esta hipótese não se confirmou porque, apesar da grande importância atribuída por todos os respondentes à formação como meio de obtenção de maior satisfação no seu desempenho, são os mais velhos quem lhe atribuí maior importância. Como havíamos já visto, são os mais novos quem afirma envolver-se na formação para alargar conhecimentos em benefício próprio e da escola. Este resultado remete-nos para a outra hipótese: A satisfação no trabalho resulta do estatuto social que está associado às funções desempenhadas. Quem mais se envolve na formação quer ver reconhecido o seu esforço pela restante comunidade. Ora, isso não acontece com a actividade de A.A.E. que continua relegada para um plano secundário.

Por uma razão ou por outra todos os respondentes afirmam possuir uma imagem positiva da formação frequentada. Esta imagem positiva deriva, em nosso entender, das expectativas de cada um face à mesma e da possibilidade das temáticas tratadas trazerem sempre algo de novo ou a possibilidade de aperfeiçoamento de competências. Também não nos surpreendeu que fossem os respondentes com menores habilitações académicas a manifestarem uma imagem mais positiva da formação frequentada.

Seria interessante que, para um público tão diverso, houvesse maior diversidade de temáticas, mais de acordo com as expectativas de cada um e com as suas potencialidades.

Pelo nosso conhecimento do terreno, quer como docente, quer como dirigente sindical que visita as escolas regularmente convivendo com todos os seus trabalhadores, parece-nos que as Instituições Públicas ainda não estão conscientes das implicações que, a longo prazo, a formação e a existência de uma boa estratégia de recursos humanos podem trazer aos seus trabalhadores e à própria organização. Nas empresas, a gestão dos recursos humanos há muito que deixou de ser apenas a gestão administrativa e legal do pessoal.

Existe a preocupação com o bom clima organizacional, com a promoção do mérito aliada a melhores remunerações; com estratégias definidas para aquisição das competências essenciais (formação); e para a atracção de talentos (recrutamento e selecção) e da sua retenção.

A formação deve encontrar formas eficazes para enfrentar a turbulência em que vivemos e suscitar condições para o surgimento da criatividade com vista à obtenção de benefícios pessoais e profissionais.

Assim, pensamos que toda a formação ministrada deve ser correctamente estruturada, relacionada com a experiência quotidiana e adequada aos interesses dos trabalhadores;

Todas as instituições escolares, privadas ou estatais, deverão incrementar uma boa política de formação e de recursos humanos para promover o desenvolvimento profissional;

As organizações deverão motivar as pessoas a participar em processos de aprendizagem e desenvolvimento de competências (cursos de formação e aumento das suas habilitações académicas);

As organizações devem apoiar a concretização de projectos individuais de formação.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, N. (1994). **A Reforma da Administração Escolar. Abordagem Política em Análise Organizacional**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ALMEIDA, E.P., e MELO,A.,(1981). **Sistema de Ensino em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- ANEFA (2001). **Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Roteiro Estruturante**. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
- AZEVEDO, Joaquim (1999). **Voos de borboleta – Escola trabalho e profissão**. Porto: Asa Editores
- BARROSO, J., (1997). “Formação, projecto e desenvolvimento organizacional”. In CANÁRIO, **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, p.61-77
- BLAU, P. (1971). “O estudo comparativo das organizações”. In E. CAMPOS (org). **Sociologia da Burocracia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 125-153.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994) – **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora
- CANÁRIO, R., (1999). **Educação de Adultos – um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa
- CHIAVENATO, I., (1993). **Teoria Geral da Administração**. Lisboa: McGrawHill, (4ª edição, Vol. I)
- COSTA, J. A. (1996). **Imagens Organizacionais da Escola**. Porto : Edições ASA.

- CÔTÉ, N., (1991). **La personne dans le monde du travail**. Québec : gaëtan marin éditeur
- DIAS, J. R., (1979). **A educação de Adultos. Introdução histórica**. Braga: Universidade do Minho. Projecto de Educação de Adultos
- DIAS, J. F., (1982). **A educação de adultos. A Pessoa e a Comunidade**. Braga: Universidade do Minho
- DIAS, J. R., (1986). **Educação de Adultos como objectivo da Educação Escolar no Contexto da Educação Permanente**. Braga: CNEA, edição APCEP
- DOMINGUES, I. (1992). “O controlo disciplinar: rotinas estratégias, expedientes”. In **Revista Portuguesa da Educação**, vol.5, nº 3, pp. 125-162.
- EPSTEIN, J. (1990) – **School and Family Conections: theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family**. Marriage and Family Review, 15, 99-126
- FERREIRA, P. T., (1999). **Guia do Animador- Animar uma actividade de formação**. Lisboa: Multinova
- FOSTER, W. (1986). **Paradigms and Promisses: New Approaches to Educational Administration**. Bufalo, Promethens Books.
- FRANCÈS, R., (s/d). **Satisfação no trabalho e no emprego**. Porto: Rés Editora
- GARCIA, C. M. (1999). **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora
- GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin (2001) – **O inquérito – Teoria e Prática**. Oeiras: Celta Editora

GONZALEZ GONZALEZ, M. (1987). **La escuela como organización: algunas imágenes metafóricas**. Anales de Pedagogia nº 5, pp. 27-44.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNESCO (1998). **V Conferencia Internacional sobre Educação de Adultos**. Lisboa: Editorial Ministério da Educação

LIMA, L. (1992). **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)**. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

MICHEL, S., (s/d). “Motivação, satisfação e implicação”. In AUBERT, N., et all, **Management – Aspects humains et organisationnels**. Porto: Rés Ed, p. 259-303

QUIVY, Raimond; CAMPENHOUDT, Luc Van (1998) – **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 2ª Ed. Lisboa: Ed. Gradiva

RAMOS, A., (2000). “Centralidade do trabalho”. In VILLAVERDE CABRAL, **Trabalho e Cidadania – Atitudes sociais dos portugueses**. Lisboa: Universidade de Lisboa, p.48-71

SÁ, J. F.,(1999). **Educação de Adultos & Intervenção Comunitária**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia- Universidade do Minho

SARMENTO, M. (1994). **A Vez e a Voz dos Professores**. Porto: Porto Editora

TEIXEIRA, (1995). O professor e a escola – Perspectivas organizacionais. Lisboa: McGrawHill

VALA, J., (2000). “Mudanças nos valores associados ao trabalho e satisfação com o trabalho”. In VILLAVERDE CABRAL, **Trabalho e Cidadania – Atitudes sociais dos portugueses**. Lisboa: Universidade de Lisboa, p.71-86

LEGISLAÇÃO

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diário da República**, nº 208/96, p.12 653-

12 673

ANEXOS

Anexo 1 - Instrumento de recolha de dados produzido pela investigadora

Anexo 2 - Pedido de autorização para utilização de ferramentas de análise

Anexo 3 – Resposta ao pedido de utilização das ferramentas de análise

Para melhor compreender como é que os Auxiliares da Acção Educativa vêem as suas funções e que importância atribuem a formação contínua, importa interrogá-los directamente sobre essa questão. Não existem respostas certas ou erradas, mas sim respostas que correspondem ou não ao verdadeiro sentir dos Auxiliares da Acção Educativa. Solicito-lhes, pois, respostas verdadeiras.
O questionário é anónimo e será utilizado, apenas para fins científicos.
Agradeço desde já a sua colaboração.

Quest. n

1. Idade

(assinale com x, o que corresponde ao seu caso)

Menos de 30 anos

Dos 31 aos 40 anos

Dos 41 aos 50 anos

Dos 51 aos 60 anos

Mais de 60 anos

2. Sexo

(assinale com x, o que corresponde ao seu caso)

Masculino Feminino

3. Habilitações académicas

(assinale com x, o que corresponde ao seu caso)

Ensino primário

2º Ciclo ou 6º ano de escolaridade

3º Ciclo ou 9º ano de escolaridade

Secundário ou 12º ano de escolaridade

Curso superior

Outro

Qual ? _____

4. Vínculo Profissional

(assinale com x, o que corresponde ao seu caso)

Efectivo

Contratado

Tarefeiro

5. Para o seu trabalho, o que aprendeu durante a escolaridade foi?

Muito importante Importante Indiferente Pouco importante Nada importante

6. Que importância teve aquilo que aprendeu com a experiência adquirida?

Muito importante Importante Indiferente Pouco importante Nada importante

7. Pensando no seu trabalho, diga qual das afirmações corresponde à sua opinião:

1. Este emprego é apenas uma maneira de ganhar dinheiro
2. Mesmo que não precisasse de dinheiro gostaria de ter este emprego
3. Este trabalho é uma actividade muito importante para mim
4. Se pudesse mudava de escola
5. Se pudesse mudava de emprego

8. Que importância atribui, pessoalmente, a cada um dos aspectos do seu trabalho

	Muito importante	Importante	Pouco importante
1. Ser um emprego seguro e estável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Poder conviver com crianças e jovens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Participar activamente na vida da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sentir que o seu trabalho é reconhecido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Na sua opinião a formação deveria servir para:

(escolha duas das respostas, as que corresponder melhor a sua opinião)

1. Conhecer melhor os seus deveres
2. Conhecer melhor os seus direitos
3. Melhorar a sua relação com os professores
4. Melhorar a sua relação com os alunos
5. Melhorar a sua relação com os colegas
6. Adquirir conhecimentos ligados às suas funções

10. Tendo em conta as suas funções, que temáticas considera mais necessárias na formação das Auxiliares da Acção Educativa

(assinale com x o que correspondente à sua opinião)

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------|
| 1. Primeiros socorros | <input type="checkbox"/> |
| 2. Segurança e higiene no trabalho | <input type="checkbox"/> |
| 3. Informática | <input type="checkbox"/> |
| 4. Legislação laboral | <input type="checkbox"/> |
| 5. Psicologia da criança/adolescente | <input type="checkbox"/> |
| 6. Gestão de conflitos | <input type="checkbox"/> |
| 7. Outra
Qual? _____ | <input type="checkbox"/> |

11. Quando pretende frequentar acções de formação é porque quer:

- | | Concordo Totalmente | Concordo parcialmente | Não concordo nem
discordo | Discordo parcialmente | Discordo totalmente | Não Sabe |
|--|--------------------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Sair da rotina | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Manter-se a par do que de novo vai aparecendo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Dar mais rendimento no trabalho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Poder ajudar a melhorar o funcionamento da escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Alargar os seus conhecimentos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Progredir na carreira | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12. Já frequentou acções de formação?

Sim

Não

(Se respondeu sim à pergunta 12, prossiga com as respostas às perguntas 13, 14 e 15.
Se respondeu não agradeço pela colaboração e não responda a mais nenhuma pergunta)

13. Que importância atribui ao que aprendeu nas acções de formação que frequentou?

Muito importante Importante Indiferente Pouco importante Nada importante

14. Depois de frequentar uma acção de formação verificou mudanças em algum dos aspectos seguintes?

(assinale com x a coluna correspondente à intensidade da mudança que sentiu relativamente a cada um dos aspectos proposto)

	Muitíssimo	Muito	Alguma coisa	Pouco	Nada
1. Modificou o seu modo de estar na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Facilitou o seu relacionamento com professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Facilitou o seu relacionamento com os colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Facilitou o seu relacionamento com os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sente-se mais satisfeito com o seu desempenho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Tem vontade de aprender mais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Participa mais na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Apresenta sugestões para melhorar o funcionamento da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Qual a sua opinião sobre as acções de formação que frequentou?

(assinale com x a coluna correspondente à avaliação que faz de cada um dos aspectos seguintes)

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Ajudaram a melhorar o seu desempenho profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Existe um desfasamento entre a teoria e a prática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. As acções corresponderam às suas expectativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os programas não contemplam os problemas reais da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ajudaram a perceber melhor o funcionamento da organização es cola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO

Sandra Regina Gonçalves Queiroz
Travessa Sozende, 25
4740-295-Esposende
Tel.: 914 188 131

Esposende, 29 de Março de 2005

Exma. Sra. Presidente do ISET,
Doutora Conceição Alves Pinto

ASSUNTO: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Integrado no Mestrado em Administração e Planificação da Educação da Universidade Portucalense, estamos a levar a cabo uma investigação sobre a importância que atribuem os Auxiliares da Acção Educativa à Formação Contínua, pelo que solicitamos que se digne autorizar a utilização das ferramentas de análise do ISET para o tratamento estatístico.

Informo ter concluído o curso de Licenciatura em Educação-variante Animação Sócio Cultural, desse Instituto, em 2002 e ter conhecimento suficiente para trabalhar com as ferramentas em questão.

Com os melhores cumprimentos



Instituto Superior de Educação e Trabalho

R. Pereira Reis, 399 - 4200-448 Porto telf 22 5073890

Exma. Senhora Dr^a
Sandra Regina Gonçalves Queiroz
Travessa Sozende, 25

4740-295 ESPOSENDE

Porto, 13 de Abril de 2005

Em resposta à sua solicitação informamos que pode utilizar as ferramentas estatísticas do ISET sabendo que em todos os trabalhos em que apresente resultados tratados com essas ferramentas deve indicar que foram utilizadas as ferramentas estatísticas do ISET.

Com os melhores cumprimentos.

Bom trabalho

A Presidente

(Professora Doutora Maria da Conceição Alves Pinto)

