

UNIVERSIDADE ABERTA
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

*A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO NA
MELHORIA DO DESEMPENHO
DOS AUXILIARES DE ACÇÃO EDUCATIVA*

LISBOA

2007

UNIVERSIDADE ABERTA
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO NO DESEMPENHO
DOS AUXILIARES DE ACÇÃO EDUCATIVA

Por

José Manuel Batista Carreira

Dissertação apresentada na Universidade
Aberta para obtenção do grau de Mestre
em Administração e Gestão Educacional

Orientador:

Professor Doutor Fernando Serra

Dedicatória

A todos aqueles que acreditam em mim e me ajudaram com o seu incentivo, à minha família que é aquilo que temos de mais precioso, mas em especial à minha mãe que me acompanhou na fase inicial deste curso e que agora, esteja onde estiver, sei que ficará feliz pela concretização deste objectivo.

Agradecimentos

Gostaria de aproveitar para agradecer primeiro a todas as pessoas que tornaram possível a concretização desta dissertação ao longo deste ano, cheio de trabalho, mas extremamente gratificante.

Um agradecimento muito especial a todos os docentes do 6º curso de mestrado em Administração da Universidade Aberta, em particular à Professora Doutora Lídia Grave Resendes pelo incentivo que me deu nas várias conversas que tivemos.

Também um grande Muito Obrigado ao Professor Doutor Fernando Serra pelos conselhos e orientação que me deu na elaboração do meu trabalho de investigação.

Agradecimentos também a todos os auxiliares de acção educativa, em especial ao Sr. Artur, que colaboraram sempre com toda a disponibilidade e simpatia, bem como à Presidente do Conselho Executivo da Escola onde foi realizado o trabalho de investigação, que o permitiu e colaborou também directamente com a sua entrevista.

Aos meus colegas que me ajudaram noutros projectos durante a parte curricular do Mestrado, incentivando-me para trabalhar nesta dissertação.

A todos que me proporcionaram o apoio familiar indispensável durante este projecto e aos que ao longo deste ano me apoiaram de forma incondicional.

E a Nossa Senhora de Fátima, porque sou uma pessoa de fé, por me ajudar de modo a que, sempre, tudo corra pelo melhor.

Sumário

A presente tese efectua um estudo de carácter qualitativo com o objectivo de compreender como é que os agentes da comunidade educativa encaram o papel da formação específica dos auxiliares de acção educativa do ponto de vista da melhoria de desempenho profissional destes elementos. Neste sentido realizou-se uma observação participante de uma reunião, ministraram-se inquéritos por questionário aos auxiliares de acção educativa e conduziram-se entrevistas para recolher dados que foram posteriormente analisados.

O primeiro capítulo deste trabalho apresenta o enquadramento teórico que fundamentou toda a investigação. O capítulo seguinte apresenta os procedimentos metodológicos seguidos e o método da análise da informação. No penúltimo capítulo apresentam-se os dados e discutem-se os resultados desta investigação. Por fim, apresentam-se as conclusões.

Em suma, a formação disponível para os auxiliares de acção educativa não é suficiente para dotar estes profissionais de competências específicas para o desempenho das suas funções, o que conduz a uma fraca imagem profissional que persiste, impedindo os auxiliares de acção educativa de serem verdadeiros agentes activos do processo educativo, apesar das tentativas a nível macro para a sua plena inserção na comunidade educativa.

Abstract

This thesis is a study of qualitative character with the objective of understanding how the educational community agents come to terms with the specific educational training of the school support staff, from the point of view of improving the professional endeavour of the elements. As such, an observatory participation of a seminar was undertaken, surveys in the form of a questionnaire were given to the school support staff and interviews were held to recollect data, which were later analysed.

The first chapter of this thesis presents the theoretical arrangement which was the basis of this investigation. The second chapter presents the methodological procedures in use and the method of the information analysis. In the second-last chapter the collected data is presented and the respective results of this investigation are discussed. Finally, the conclusions are presented.

In conclusion, the educational training available to the school support staff is not sufficient to endow these professionals with the specific competencies required for the fulfilment of their roles, which leads to a persistent poor professional image, preventing the school support staff from being authentic active agents of the educational process, in spite of the several attempts to fully incorporate them into the educational community.

Résumé

Cette thèse constitue une étude qualitative, qui a l'objectif de comprendre comment les agents de la communauté éducative envisagent le rôle de la formation spécifique des assistants d'éducation, du point de vue de l'amélioration de leur accomplissement professionnel. Dans ce sens, nous avons réalisé une observation participante d'une réunion, nous avons également mené une enquête par questionnaire aux assistants d'éducation et nous avons encore fait des interviews, afin de recueillir des données qui ont, ensuite, été analysées.

Le premier chapitre de ce travail présente l'encadrement théorique qui a engendré toute notre recherche. Le deuxième chapitre expose les procédés méthodologiques que nous avons suivis, ainsi que la méthode d'analyse de l'information. L'avant-dernier chapitre exhibe les données et nous y discutons les résultats de notre recherche. Nous présentons, à la fin, nos conclusions.

En somme, la formation dont disposent les assistants d'éducation n'est pas suffisante pour doter ces professionnels de compétences spécifiques pour l'accomplissement de leurs fonctions. Ceci conduit à une image professionnelle fragile, qui se perpétue et empêche les assistants d'éducation d'être de vrais agents actifs dans le processus éducatif, malgré les tentatives, à un niveau macro, de les insérer pleinement dans la communauté éducative.

Índice

Introdução	12
1.º Capítulo – Formação Dos Auxiliares de Acção Educativa na Escola de Hoje ..	22
1. Os Auxiliares de Acção Educativa	24
2. A Formação	28
3. O Contexto Organizacional do Desempenho dos Auxiliares de Acção Educativa	36
4. A Legislação Referente aos Auxiliares de Acção Educativa	54
5. A Legislação Referente à Formação	63
6. A Formação Disponível Para os Auxiliares de Acção Educativa	70
2.º Capítulo – Metodologia da Investigação	73
1. Procedimentos Metodológicos	83
1.1. Procedimentos de Recolha de Informação	83
1.2. Modelo de Análise	89
1.3. População em Estudo	91
1.4. Processo de Amostragem	93
1.5. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	95
1.5.1. Inquérito por Questionário	95
1.5.2. Entrevistas Semi-Estruturadas	98
1.5.3. Observação Participante	101
2. Método da Análise da Informação	105
3.º Capítulo – Apresentação, Análise e Discussão da Informação	114
1. Discussão Global da Informação	114
1.1. Resultados da Observação Participante de uma Reunião com a Presidente do Conselho Executivo e os Auxiliares de Acção Educativa ..	114
1.2. Resultados dos Inquéritos por Questionário aos Auxiliares de Acção Educativa	120
1.3. Resultados dos Inquéritos por Entrevista Semi-Estruturada	148
1.3.1. As Entrevistas Ministradas a um Auxiliar de Acção Educativa: O Sr. Artur C.	148
1.3.1.1. Entrevista Um ao Sr. Artur C.	148

1.3.1.2. Entrevista Dois ao Sr. Artur C.	150
1.3.1.3. Entrevista Três ao Sr. Artur C.	152
1.3.1.4. Entrevista Quatro ao Sr. Artur C.	154
1.3.1.5. Entrevista Cinco ao Sr. Artur C.	157
1.3.1.6. Entrevista Seis ao Sr. Artur C.	159
1.3.1.7. Entrevista Sete ao Sr. Artur C.	160
1.3.1.8. Entrevista Oito ao Sr. Artur C.	161
1.3.1.9. Entrevista Nove ao Sr. Artur C.	162
1.3.1.10. Entrevista Dez ao Sr. Artur C.	163
1.3.1.11. Entrevista Onze ao Sr. Artur C.	165
1.3.1.12. Entrevista Doze ao Sr. Artur C.	167
1.3.2. Resultados da Entrevista à Presidente do Conselho Executivo	168
1.3.3. Resultados da Entrevista ao Director do Centro de Formação	171
4.º Capítulo – Conclusões	175
Referências Bibliográficas	185
Anexos	192
Anexo 1 – Observação Participante de uma Reunião	193
1.1. Guião de Observação	193
Anexo 2 – Inquérito por Questionário	197
2.1. Modelo do Inquérito por Questionário	197
2.2. Grelha de Objectivos do Inquérito por Questionário	202
Anexo 3 – Entrevistas Semi-Estruturadas	204
3.1. Modelo das Entrevistas em Profundidade	204
3.2. Grelha de Objectivos das Entrevistas em Profundidade	209
3.3. Modelo da Entrevista à Presidente do Conselho Executivo	213
3.4. Grelha de Objectivos da Entrevista à Presidente do Conselho Executivo	214
3.5. Modelo da Entrevista ao Director do Centro de Formação	215
3.6. Grelha de Objectivos da Entrevista ao Director do Centro de Formação	216

Índice de Figuras, Gráficos e Tabelas

Figura 1: Relação Entre as Necessidades de Formação e o Meio Envolverte	29
Figura 2: Modelo Construtivista da Aprendizagem	35
Figura 3: Abordagens Teóricas da Gestão Profissional de Tipo Empresarial	40
Figura 4: Um Modelo do Comportamento de Empregados	42
Figura 5: Tipos Principais de Redes Formais de Comunicação	43
Figura 6: Redes Informais de Comunicação	44
Figura 7: Estratégias de Gestão de Conflitos	52
Figura 8: Análise e Avaliação de Funções	53
Tabela 1: Categorias de Análise Relativas aos Auxiliares de Acção Educativa	89
Tabela 2: Categorias de Análise Relativas à Formação Profissional	90
Figura 9: Estrutura Organizacional e Funcional da Escola	92
Tabela 3: Comunidade Escolar	92
Figura 10: Planta da Sala	103
Tabela 4: Codificação da Informação	109
Gráfico 1: Idade dos Auxiliares de Acção Educativa	121
Gráfico 2: Nível de Instrução dos Auxiliares de Acção Educativa	122
Gráfico 3: Acompanhamento, Atendimento e Encaminhamento da Comunidade Escolar	123
Gráfico 4: Controlo de Entradas e Saídas e Outras Actividades de Segurança	124
Gráfico 5: Limpeza, Arrumação, Conservação e Actualização das Instalações e Materiais	124
Gráfico 6: Apoio ao S.A.S.E.	125
Gráfico 7: Receber e Transmitir Mensagens	126
Gráfico 8: Trabalho de Reprografia	126
Gráfico 9: Assegurar Tarefas Indispensáveis ao Funcionamento dos Serviços	127
Gráfico 10: Tempo de Serviço como Auxiliar de Acção Educativa	128
Gráfico 11: Quadro de Efectivos do Pessoal Não-Docente	129
Gráfico 12: Desempenho Noutra(s) Área(s) Profissional(ais)	129

Tabela 5: Trabalhos Noutras Áreas Profissionais	130
Gráfico 13: Formação Inicial dos Auxiliares de Acção Educativa	131
Gráfico 14: Formação de Substituição da Formação Inicial	132
Gráfico 15: Tipo de Formação de Substituição	132
Gráfico 16: Apoio da Escola à Formação Para a Reconversão	133
Gráfico 17: Apoio da Comunidade Escolar	133
Gráfico 18: Obtenção de Informações Sobre as Acções de Formação	134
Gráfico 19: Meios de Obtenção das Informações Sobre as Acções de Formação ..	135
Gráfico 20: Apoios/Incentivos da Escola	136
Gráfico 21: Principais Apoios/Incentivos Fornecidos pela Escola	136
Gráfico 22: Importância da Formação	137
Gráfico 23: Motivos para a Importância da Formação	137
Gráfico 24: Formação Mais Importante em Contexto de Trabalho	139
Gráfico 25: Informações Importantes para o Desempenho Profissional	141
Gráfico 26: O que os Auxiliares de Acção Educativa Gostariam de Ter	
Aprendido	142
Gráfico 27: Periodicidade Preferencial da Formação	143
Gráfico 28: Participação em Acções de Formação	144
Tabela 6: Áreas de Formação Mais Frequentadas	145

Introdução

Os Auxiliares de Acção Educativa são os profissionais de educação com menos habilitações profissionais. Tal facto decorre da falta de formação específica, uma vez que para se ingressar na carreira de Auxiliar de Acção Educativa apenas se exige o 9.º ano de escolaridade. A ausência de formação inicial apenas é colmatada com a existência de acções de formação contínua, já que em Portugal não se promove plenamente uma formação de tipo construtivista, que poderia suprir as lacunas existentes.

Este panorama é agravado pelo facto de muitos Auxiliares de Acção Educativa serem oriundos de outras realidades profissionais, ingressando na carreira depois de uma vasta experiência profissional diversa, cujas competências se perdem, pois não se encontra no nosso país um sistema de formação para a reconversão profissional.

Na escola sobre a qual recai este estudo encontrámos um Auxiliar de Acção Educativa, que designaremos por Sr. Artur C., que se encontra na situação que descrevemos. O Sr. Artur C. ingressou na profissão de Auxiliar de Acção Educativa há cerca de sete anos e meio, tendo anteriormente trabalhado em diversas profissões.

Antes de se tornar Auxiliar de Acção Educativa, o Sr. Artur C. foi bate-chapas por conta própria durante vários anos, adquirindo um conjunto de conhecimentos que, chegado à escola, não foram de forma alguma aproveitados.

Perante uma realidade tão diferente em relação àquela a que estava habituado, o Sr. Artur C. sentiu falta de formação que o ajudasse a lidar com esta nova situação profissional. Esta lacuna de formação inicial ou de outra que a substituísse conduziu a várias dificuldades e conflitos dentro da comunidade escolar, que enfraqueceram o desempenho das funções no estabelecimento de ensino.

No sentido de melhorar os seus conhecimentos e o seu desempenho, o Sr. Artur C., apesar de não conhecer o conceito e o significado de formação de tipo construtivista, procurou informar-se e candidatou-se a acções de formação, que acabaram por melhorar a sua compreensão das funções inerentes ao cargo de Auxiliar de Acção Educativa e, conseqüentemente, o seu desempenho, bem como as suas relações com a restante comunidade escolar.

Partindo deste caso específico, observado pelo investigador, desenvolvemos, ao longo da fase escolar do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, diversos estudos de carácter sucinto que se centravam nos Auxiliares de Acção Educativa e em vários aspectos da sua profissão. Esta fase exploratória permitiu-nos compreender a envolvência e delimitar a problemática que considerámos interessante aprofundar.

Assim, verificámos que a situação profissional dos Auxiliares de Acção Educativa em termos de integração, participação e bom desempenho das suas funções depende de

diversos factores, sendo um dos mais importantes a formação. Tendo em consideração que a formação dos Auxiliares de Acção Educativa não consiste numa grande preocupação dos estabelecimentos de ensino, que dão mais atenção à formação docente, servindo a formação dos Auxiliares de Acção Educativa como modo de progressão na carreira, foi sobre a importância da formação que desenvolvemos o nosso estudo, no sentido de compreender se o caso do Sr. Artur C. é um caso isolado ou se, pelo contrário, retrata a realidade dos Auxiliares de Acção Educativa.

Neste sentido, procurou-se descrever e observar numa escola da zona centro de Portugal como são encarados os Auxiliares de Acção Educativa e como são encaradas as perspectivas de formação para estes profissionais. Deste estudo faz parte a história de vida do Sr. Artur C., que se foi desenvolvendo como ponto de partida das observações e como fonte directa de recolha de dados. Ao reconstruir a carreira profissional do Sr. Artur C. fomos recolhendo pistas e dados que nos ajudaram no trabalho de campo efectuado com todos os Auxiliares de Acção Educativa da escola.

As leituras exploratórias efectuadas levaram-nos a compreender que a gestão, a comunicação, a participação, a integração e os conflitos existentes dentro da comunidade escolar são factores que condicionam o desempenho dos profissionais. Por essa razão, a pergunta de partida que orienta a investigação centra-se na formação e no desempenho das funções, mas sabemos, no entanto, que esses outros factores serão relevantes e tidos em consideração como dimensões que podem ser fornecidas e/ou melhoradas pela formação, no sentido de conduzirem a um melhor desempenho.

A pergunta de partida, instrumento de trabalho inicial que ajuda a estruturar a

investigação, deve ser, de acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), clara, exequível e pertinente. Seguindo estas orientações, a pergunta de partida que colocámos foi, então, a seguinte:

Como é encarado por agentes da comunidade educativa o papel da formação específica dos Auxiliares de Acção Educativa do ponto de vista da melhoria do seu desempenho profissional?

Para além das dimensões referidas a propósito do desempenho, teremos também em consideração que a formação implica várias instâncias a nível macro, meso e micro do sistema educativo. Procurámos, portanto, descrever os vários caminhos que as propostas de formação têm de trilhar até chegarem àqueles que dela irão usufruir quer nas escolas, quer nos centros de formação profissional, apesar do estudo se centrar a nível meso e micro, ou seja, na escola e nos próprios Auxiliares de Acção Educativa.

A análise detalhada da pergunta de partida e as leituras que foram efectuadas permitiram-nos uma melhor compreensão da abrangência do tema e, por conseguinte, colocar algumas questões decorrentes da pergunta de partida. Apesar deste trabalho ser de carácter qualitativo e, portanto, não ter por objectivo verificar hipóteses, pareceu-nos profícuo construir algumas hipóteses que nos permitiram balizar a investigação que efectuámos. Deste modo, julgámos pertinente investigar, relativamente à formação, que formação existe para os Auxiliares de Acção Educativa, procurando descrever a variedade existente, a forma como é ministrada essa formação e sobre quem recai a sua responsabilidade. Também relevante foi o acesso a essa formação, a maneira como são promovidas as acções e que incentivos/apoios existem. Por fim, interessa ainda

conhecer as disposições legais sobre esta questão, de que modo são geridas essas disposições e, em última análise, aquilatar se a formação disponível é adequada aos Auxiliares de Acção Educativa.

No que diz respeito ao desempenho das funções de Auxiliares de Acção Educativa consideramos relevante descrever as suas funções e a maneira como são desenvolvidas. Aprofundámos igualmente o papel que os Auxiliares de Acção Educativa desempenham no Projecto de Escola e as relações que estabelecem com o restante ambiente escolar. A autonomia e responsabilidade, a integração no grupo de trabalho e as principais motivações e dificuldades foram também factores proveitosos para esta pesquisa.

Começámos por construir, a partir de todo o material já enunciado, duas hipóteses. Convém, no entanto, reforçar a ideia de que este trabalho de carácter qualitativo não se baseia na recolha de um conjunto de resultados que confirmem ou neguem estas hipóteses. De facto, pretende-se efectuar um estudo mais orientado para a descrição e compreensão da situação em causa e das suas condicionantes. Desta forma, as hipóteses funcionam como ferramenta de trabalho, para nos mantermos focados nos objectivos a que nos propomos. Vejamos, então, as duas hipóteses que considerámos pertinente colocar:

1. Segundo os agentes da comunidade escolar, a falta de formação específica está relacionada com um fraco desempenho profissional.

2. Na falta de uma formação inicial, a formação contínua, a educação permanente, a formação para a reconversão profissional e a orientação no sentido de uma formação construtivista poderão colmatar lacunas de conhecimento, aumentar a eficácia e, conseqüentemente, melhorar o desempenho profissional.

As hipóteses avançadas servem de apoio aos nossos objectivos de descrever e compreender a situação actual dos Auxiliares de Acção Educativa, especialmente no que diz respeito à formação e à importância de que esta se reveste no desempenho das funções inerentes ao cargo de Auxiliar de Acção Educativa.

Exposto o objecto do estudo, salientaremos, então, a importância desta investigação, baseando-nos em quatro pólos centrais. A importância dos Auxiliares de Acção Educativa no universo em estudo foi fulcral, uma vez que são elementos que interagem com toda a restante comunidade escolar, incluindo os elementos que nem sempre se dirigem à escola, como é o caso dos encarregados de educação que não fazem parte integrante da Associação de Pais. Para além disso, são eles que estabelecem as comunicações, quer no interior da escola, quer da escola com o exterior.

Outra questão central que considerámos importante focar foi a falta de formação dos Auxiliares de Acção Educativa. Esta lacuna em termos de desenvolvimento pessoal e profissional leva a que permaneça ainda uma fraca imagem destes profissionais, quer por parte da envolvente escolar, quer por parte da sociedade em geral. Neste contexto, os próprios Auxiliares de Acção Educativa não se vêem como profissionais qualificados e não se sentem realizados, o que nos conduz ao problema seguinte.

A deficiente comunicação/integração entre Auxiliares de Acção Educativa e restante comunidade escolar, que conduzem a uma fraca motivação e a um fraco desempenho, é muitas vezes explicável devido ao pouco investimento profissional que é dedicado a estes profissionais. A falta de formação e a exigência de poucas habilitações literárias

criam um desfasamento entre os restantes membros da comunidade escolar e os Auxiliares de Acção Educativa e até entre os Auxiliares de Acção Educativa mais antigos, já mais inseridos na comunidade, e os mais novos, geralmente com mais habilitações.

Um último pólo, também essencial para a escolha desta temática foi a constatação de uma lacuna de estudos em Portugal sobre esta problemática. De facto, a formação e as questões profissionais a ela inerentes são amplamente abordadas a nível teórico-científico a propósito do cargo de docência, mas no que concerne aos Auxiliares de Acção Educativa, poucos têm sido os estudos a aprofundar este tema, apesar de começarem já a surgir algumas investigações nesta área. Gostaríamos, contudo, de salientar que estes estudos de carácter qualitativo, alguns bastante interessantes e proveitosos, não incluem a opinião dos mais interessados, os próprios Auxiliares de Acção Educativa.

Por fim, gostaríamos de salientar a importância científica deste trabalho. Segundo Umberto Eco (1991), o interesse científico de uma tese prende-se com: “1) A pesquisa debruça-se sobre *um objecto reconhecível e definido de tal modo que seja igualmente reconhecível pelos outros*; 2) A pesquisa deve dizer sobre este objecto *coisas que não tenham já sido ditas* ou *rever com uma óptica diferente coisas que já foram ditas*. (...) Uma obra de compilação só tem utilidade científica se não existir ainda nada de semelhante nesse campo; 3) A pesquisa *deve ser útil aos outros*; 4) A pesquisa *deve fornecer os elementos para a confirmação e para a rejeição das hipóteses que apresenta* e, portanto, deve fornecer os elementos para uma possível continuação pública” (Eco, 1991: 48-50). Acreditamos que o nosso estudo se enquadra nestes objectivos, ainda que não pretenda desenvolver o ponto quatro de Umberto Eco, mais

vocacionado para uma vertente quantitativa.

A validade e a fiabilidade de um estudo desta natureza são factores importantes a considerar, uma vez que um dos objectivos deste trabalho foi a produção de teoria com possíveis utilizações futuras. A validade interna “[...] diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade, isto é [...] garantir que estes traduzem a realidade estudada” (Carmo e Ferreira, 1998: 218). A fiabilidade “[...] diz respeito à replicação do estudo, isto é, à necessidade de assegurar que os resultados obtidos seriam idênticos aos que se alcançariam caso o estudo fosse repetido” (Carmo e Ferreira, 1998: 218).

Lüdke e André (1986) apresentam como requisitos de validade e fidedignidade a preparação rigorosa do investigador e o desenvolvimento de uma investigação controlada e sistemática. Para conseguir estes objectivos propõem o constante confronto entre as ideias esperadas e as ideias obtidas, cuja coincidência é um indicador de que a validade do estudo está em perigo (Lüdke e André, 1986: 26).

Outros mecanismos de controlo da validade interna são:

- Verificar se os dados recolhidos estão de acordo com o que os participantes disseram/fizeram;
- Observação durante período longo;
- Envolver os participantes em todas as fases da investigação (Carmo e Ferreira, 1998: 218).

A constante preocupação com a validade interna não encontra correspondência na validade externa, esta última continua a ser debatida, uma vez que se prende com a “[...]”

possibilidade de generalização dos resultados a outras situações [...]” (Carmo e Ferreira, 1998: 218). Como sabemos, os estudos qualitativos não têm por objectivo fazer generalizações porque são estudos de casos únicos e isolados.

É importante realçar que a temática que nos propomos abordar ainda está numa fase inicial de estudo, pelo que consideramos essencial explicitar as limitações que lhe são inerentes.

Assim, podemos salientar, de forma não exaustiva, a falta de apoios financeiros e logísticos, pois trata-se de um trabalho de mestrado que não envolve outro tipo de recursos para lá dos disponíveis ao próprio investigador. Outro elemento a ter em consideração prende-se com as limitações de espaço e tempo, uma realidade inultrapassável pelo carácter inerente a um trabalho académico desta natureza.

A falta de documentação relativa à realidade portuguesa, já referida, foi outra limitação, bem como o facto de se observar apenas uma escola, não sendo possível efectuar um estudo comparativo que enriqueceria os objectivos deste trabalho.

A metodologia escolhida para a execução desta pesquisa, estudo de caso com observação participante, impõe pela sua natureza algumas limitações. Lüdke e André (*op. cit.*) alertam para o facto da observação participante provocar alterações no ambiente ou comportamentos diferentes. Para além disso, depende muito da interpretação pessoal e o grande envolvimento do pesquisador pode levar a uma visão distorcida ou parcial da realidade (Lüdke e André, 1986: 26).

Para minimizar estas limitações, Silva e Pinto (2001) propõem o processo de distanciamento como a única maneira de garantir a validade e fidedignidade. Este processo consiste em “[...] questionar o exótico transformando-o em familiar e questionar o familiar transformando-o em exótico” (Silva e Pinto, 2001: 147). Foi exactamente isto que se procurou fazer ao longo deste estudo.

Este trabalho encontra-se dividido em três partes. No primeiro capítulo, são apresentadas as fundamentações teóricas que deram origem à problemática em análise. Neste enquadramento teórico faz-se uma breve abordagem dos estudos já efectuados nesta área e da literatura em geral considerada de interesse e apresentam-se informações documentais relevantes para a prossecução do estudo.

No segundo capítulo, descreve-se o método segundo o qual procedemos à investigação e, no capítulo seguinte, apresentam-se as informações recolhidas durante o trabalho de campo, com uma breve interpretação. Por fim, no quarto capítulo, apresentam-se as conclusões, procedendo-se ao cruzamento dos vários dados recolhidos.

1.º Capítulo

Formação dos Auxiliares de Acção Educativa na Escola de Hoje

A revisão da literatura foi um momento importante de recolha de teorias, pesquisas e métodos já utilizados por outros investigadores para o tratamento deste tema. Nesta fase do trabalho, que acompanha outros passos, uma vez que novos problemas da investigação levam à procura de nova literatura adequada, o mais importante foi efectuar uma análise crítica dos métodos adoptados em investigações anteriores. Carmo e Ferreira (1998), no seu manual de investigação, alertam para a necessidade de não se utilizarem só os estudos mais recentes, de se desvalorizarem os dados quantitativos sem, no entanto, nos apoiarmos apenas no material qualitativo.

É essencial ser-se objectivo na escolha da literatura a rever, devido ao que estes autores chamam de “nevoeiro informacional”, ou seja, o excesso de informação quotidiana, a ignorância de alguns fenómenos sociais específicos e a pseudo-informação (Carmo e Ferreira, 1998: 37). Para combater este “nevoeiro informacional”, os autores propõem que se ignore a informação inútil, que se explorem os espaços de sub-informação e que se proceda a uma análise contrastiva das diversas fontes (Carmo e Ferreira, 1998: 37).

Quivy e Campenhoudt (*op. cit.*) aconselham a que a escolha das leituras seja feita a partir da pergunta de partida. Deve começar-se por explorar sínteses, artigos e elementos de análise e interpretação, que ajudam a organizar a informação importante a

reter. Posteriormente, procuram-se, então, abordagens pertinentes e diversificadas sobre o fenómeno em estudo. Todas estas leituras são acompanhadas de uma reflexão pessoal (Quivy e Campenhoudt, 1998: 52-53).

Convém ainda definir quais as metas a alcançar, pois isso permitirá orientar melhor o processo de investigação, logo desde o início, antes mesmo de colocar a pergunta de partida. Depois de escolhido o objecto de estudo e delimitados os objectivos da investigação, regressa-se, então, à revisão da literatura. Foi nesta recolha de informação que se analisaram as teorias existentes sobre a temática a abordar, que se “descobrem” pesquisas e métodos já utilizados na aproximação ao tema.

A pergunta de partida decorre da fase exploratória que, por sua vez, incluiu também várias leituras pertinentes para a delimitação do objecto de estudo. Ao realizar essa delimitação do objecto de estudo deve responder-se às seguintes questões: O que se quer investigar? Quem se quer investigar? Onde se quer investigar? Quando se quer investigar? (Carmo e Ferreira, 1998).

Na escolha do tema foi importante seguir alguns critérios, como por exemplo a familiaridade que se tem com o objecto de estudo, a própria motivação pessoal e, não menos importante, os recursos disponíveis (materiais e humanos). Existem quatro regras que teremos de ter em conta antes de enveredar por um tema:

- “1) *Que o tema corresponda aos interesses do candidato [...];*
- 2) *Que as fontes a que recorre sejam acessíveis [...];*
- 3) *Que as fontes a que recorre sejam manuseáveis [...];*
- 4) *Que o quadro metodológico da investigação esteja ao alcance da experiência do*

candidato” (Eco, 1991: 29).

Importa referir que esta aproximação teórico-metodológica deve ser apoiada numa abordagem crítica. O investigador deve utilizar criticamente a literatura que lhe permitirá construir o modelo de análise que balizará toda a investigação.

1. Os Auxiliares de Acção Educativa

Os Auxiliares de Acção Educativa são membros integrantes da comunidade escolar. O desempenho das suas funções requer que interajam com os corpos docente e discente do estabelecimento de ensino. No entanto, poucos estudos têm sido realizados no sentido de compreender a sua acção e importância no meio escolar.

João Barroso, em *Cadernos de Gestão Escolar* (1995), faz uma breve abordagem desta classe de trabalhadores: “Apesar de serem em menor número e, durante muito tempo, exercerem uma actividade desqualificada, os membros do pessoal não docente deverão integrar também as estruturas e as redes de participação da escola. Devem fazê-lo na sua qualidade de adultos com responsabilidades educativas e como técnicos de apoio logístico às actividades de ensino” (Barroso, 1995: 20-21).

O mesmo autor reconhece a pouca atenção que foi votada à formação destes auxiliares, os quais, muitas vezes, chegam aos estabelecimentos de ensino oriundos de áreas de formação diversas e pouco preparados para as funções que vão desempenhar. A sucinta referência aos Auxiliares de Acção Educativa no estudo de Barroso termina alertando

para o facto de as necessidades profissionais desta classe não terem sido supridas, remetendo para os gestores escolares a tarefa de os encaminhar da melhor forma nos meandros escolares, preconizando também modos de “valorizar a dimensão educativa do seu trabalho” (Barroso, 1995: 21).

A valorização profissional deste pessoal não docente é, como procurámos demonstrar, importante para o meio escolar. Neste sentido, considerámos pertinente, do nosso ponto de vista, levar a cabo um estudo que abranja estes elementos, por se tratar de uma classe profissional que lida com as nossas crianças e jovens e os acompanha nas suas actividades escolares diárias.

No domínio da organização escolar, onde se procura que a escola desenvolva uma cultura que promova os valores da solidariedade, do desenvolvimento, da democracia e da autonomia, os circuitos, as estruturas e as redes comunicacionais organizadas pela escola devem procurar formar e integrar todos os elementos envolvidos a nível meso-escolar, no sentido de concretizar uma melhoria do desempenho de cada um desses elementos, para que o funcionamento escolar seja mais profícuo.

De facto, uma lacuna, que tivemos ocasião de verificar ao debruçarmo-nos sobre a questão da gestão escolar, prende-se com a quase inexistência de referências ao papel dos Auxiliares de Acção Educativa no contexto organizacional escolar.

Podemos considerar que, no nosso entender, estes elementos profissionais foram um pouco votados ao esquecimento pelos estudos de gestão escolar. Este estado de coisas poderá dever-se, como reitera Cândida Silva, na sua tese de 1998, ao percurso escolar

dos Auxiliares de Acção Educativa, tidos como elementos “inferiores” no âmbito escolar: “O Papel dos A.A.E., mais do que o de qualquer dos outros elementos, resume-se ao de executores de tarefas, cumpridores disciplinados de funções. Há uma desvalorização da sua pessoa enquanto elemento daquela organização. Não é deixado espaço para a tomada de iniciativa, nem para o diálogo. Constrói-se, assim, uma identidade profissional baseada na “desparticipação”. Há três condições essenciais para um bom A.A.E.: disciplina, obediência-conformidade e pontualidade” (Silva, 1998: 9).

Outro elemento que acresce para a dificuldade em enquadrar estes elementos poderá prender-se com o facto destes terem um leque muito variado de habilitações escolares: “[...] encontramos entre o pessoal não docente das Escolas portuguesas um leque de AAE que inclui: desde o indivíduo não escolarizado ao indivíduo licenciado (casos mais recentes resultantes da necessidade de emprego); desde o funcionário que sempre exerceu funções na escola ao funcionário que passou a maior parte da sua vida profissional em funções completamente diferentes; desde o pessoal que já foi classificado em “pessoal menor” ao funcionário que sempre foi designado “Auxiliar de Acção Educativa”; desde o funcionário a quem não competiam funções de limpeza àquele a quem só a limpeza dizia respeito ou, recentemente, todas as coisas” (Silva, 1998: 9).

No limite, os Auxiliares de Acção Educativa fazem parte dos objectivos a cumprir delimitados pelo próprio contexto organizacional e, por extensão, pela gestão escolar. Numa escola que cada vez mais se procura que seja autónoma, a participação de todos os recursos humanos disponíveis deve ter o mesmo peso e receber a mesma atenção. Nesse sentido, parece-nos de elevada importância o desenvolvimento de estudos que

promovam uma plena compreensão e integração de todos os elementos no ambiente escolar, não descurando os Auxiliares de Acção Educativa que, na nossa perspectiva, são elementos de grande relevância para a organização escolar e para o processo de ensino-aprendizagem devido à sua ligação permanente à escola, pois geralmente são trabalhadores efectivos, que conhecem a realidade escolar e populacional e o desenvolvimento do seu local de trabalho.

A categoria profissional de Auxiliar de Acção Educativa tem sido menosprezada em relação aos restantes elementos da comunidade escolar; apesar de se notarem alterações positivas em termos legislativos, a imagem destes trabalhadores continua a ser a de funcionários que não necessitam de uma formação cultural média, pois são vistos como elementos “para todo o serviço”, não lhes sendo, por isso, dada ou exigida qualquer formação específica.

Cândida Silva (*op. cit.*) aborda esta questão e caracteriza a evolução legislativa da categoria de Auxiliar de Acção Educativa:

- 1894: “pessoal menor”;
- 1969: “pessoal auxiliar”;
- 1980: “pessoal auxiliar de apoio”;
- 1987: “auxiliar de acção educativa”.

Juntamente com a alteração das designações, a legislação foi evoluindo no sentido de atribuir maior autonomia e responsabilidade a este cargo.

No entanto, a realidade nas escolas não acompanha esta evolução. Esta foi a principal razão que nos levou a desenvolver este estudo, colmatando a lacuna frequente nos

estudos sobre esta problemática, que não têm em consideração a imagem que os próprios Auxiliares de Acção Educativa têm de si. A fase exploratória desta pesquisa apontou para a formação como elemento central para a melhoria do desempenho das suas funções de Auxiliar de Acção Educativa e para uma integração e participação mais profícuas.

2. A Formação

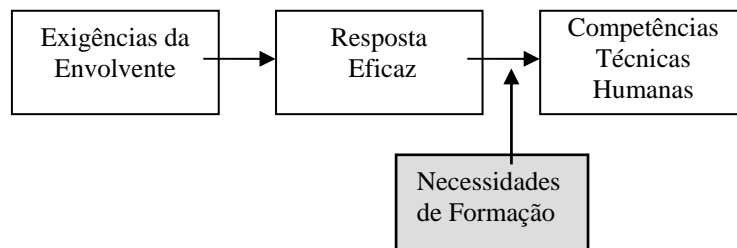
As escolas caminham cada vez mais para uma gestão profissionalizada de carácter empresarial. Falaremos da gestão escolar mais adiante, mas a este propósito João Bilhim (2002) aponta a educação/formação dos recursos humanos como sendo uma mais valia para qualquer empresa: “A economia da educação trata dos processos de formação e de valorização dos recursos humanos, por via, nomeadamente, dos sistemas de educação, aprendizagem e formação profissional. A educação/formação fornece informações e promove a qualificação do trabalho. Ela é simultaneamente um instrumento de «sinalização» e um meio de «qualificação» do trabalho” (Bilhim, 2002: 54).

Pedro Camara (2001), debruçando-se sobre a questão da formação numa abordagem mais vocacionada para as empresas, mas que consideramos pertinente aqui considerar, estabelece claramente uma relação entre a formação de pessoal e o progresso da empresa: “A formação é, portanto, um instrumento indispensável ao gestor de Recursos Humanos como forma de desenvolver as pessoas e a Empresa para as respostas que lhe são exigidas. O que faz a organização são as pessoas que a constituem, a forma como

estabelecem os contactos entre si e optimizam os meios disponíveis” (Camara, 2001: 404).

Camara (*op. cit.*) situa as necessidades de formação como sendo despoletadas pelas necessidades sentidas para dar resposta ao meio envolvente:

Figura 1: Relação Entre as Necessidades de Formação e o Meio Envolverte



(Camara, 2001: 404)

No entender de Bilhim (*op. cit.*), a formação do pessoal eleva as capacidades de produção e desenvolve uma maior adaptabilidade a qualquer tipo de trabalho potencializando também as capacidades de inovação e qualificação. A nível da formação acrescenta: “Na literatura existente sobre este tema, não constitui objecto de controvérsia o papel crucial que a formação e desenvolvimento possuem sobre o grau de satisfação das metas e objectivos das organizações. Há dificuldades em medir e traduzir, de forma rigorosa em termos económicos, tais impactos sobre o negócio, mas parece não restarem dúvidas sobre a certeza desses mesmos impactos” (Bilhim, 2002: 54).

J. A. Oliveira Rocha (1999) define formação como um meio para “aumentar as capacidades das pessoas, sob o ponto de vista profissional em determinada carreira” (Rocha, 1999: 140). Por conseguinte, os principais objectivos da formação residem em “Aumentar os conhecimentos; fazer adquirir técnicas; modificar as atitudes” (Rocha,

1999: 141).

No limite, a questão que envolve, mais particularmente, os Auxiliares de Acção Educativa, engloba diversas vertentes que se relacionam não só com o modo de gestão destes trabalhadores, mas também com a melhoria da sua prestação no local de trabalho, o que envolve a formação profissional.

Assim, verificámos que a formação é essencial para a situação profissional de qualquer trabalhador em termos de integração, comunicação e bom desempenho das suas funções. Tendo em consideração que a formação dos Auxiliares de Acção Educativa não consiste numa grande preocupação dos estabelecimentos de ensino, que dão mais atenção à formação docente, servindo a formação dos Auxiliares de Acção Educativa como modo de progressão na carreira, debruçar-nos-emos sobre a importância da formação no contexto não só pessoal, mas também profissional.

O papel da formação é, cada vez mais, central no contexto da educação. A prova temos a enorme proliferação de estudos nesta área, especialmente ligados à docência. No entanto, o nosso contacto diário ao longo dos anos com a realidade escolar salienta a importância do corpo não docente para o desenvolvimento de um bom processo de ensino/aprendizagem. A pouca atenção que tem sido dada a estes profissionais da educação, tanto por parte das estruturas organizativas da educação em Portugal, como por parte dos investigadores e académicos, parece estar a alterar-se. Encontram-se já alguns estudos sobre esta problemática mas, na nossa opinião, existe ainda uma vasta área passível de ser explorada e estudada.

O conceito de formação reveste-se de grande complexidade não só quanto ao processo de desenvolvimento da pessoa, como enquanto função social de transmissão de conhecimentos. Muitos autores caracterizam o conceito com base em três pólos: transmissão de saberes, transmissão de saber-fazer e transmissão do saber-ser. Assim, “Berbaum propõe que se utilize o conceito «formação» quando nos referimos a acções com adultos, uma vez que se trata de uma acção que se destina à aquisição de saberes e de «saber-fazer» mais do que de «saber-ser», que é mais formal quanto à sua organização” (Garcia, 1999: 19).

A formação de adultos compreende “[o] conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, 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 sócio-económico e cultural equilibrado e independente” – UNESCO, 1976 (Lima, 1999:7-8).

A conceptualização da noção de formação para adultos adquire no entanto, diversas vertentes que importa explicar. Podemos apontar cinco tipos de formação: 1. formação inicial, que se reporta à qualificação e formação profissional com base na “aquisição sistemática de competências, normas, conceitos ou atitudes que origina um desempenho melhorado em contexto profissional” (Ferreira, 2001: 5); 2. formação contínua, que

perspectiva um processo de aprendizagem contínua dos indivíduos; 3. educação permanente, que se centra no indivíduo enquanto pessoa e cidadão; 4. formação para a reconversão, que abordaremos de modo mais aprofundado em seguida; 5. formação de tipo construtivista, que também se reveste de grande importância no contexto moderno de trabalho e aponta para a procura individual de formação profissional e pessoal de acordo com as necessidades específicas próprias.

Perante um contexto laboral em que a situação profissional de muitos indivíduos os obriga a abandonar a profissão para a qual tiveram formação inicial, diversos estudos abordaram já esta problemática no sentido de proceder à reconversão de tarefas e perfis profissionais. João Barroso (*op. cit.*) afirma que: “Quem conhece a base de recrutamento de muitos destes trabalhadores e o abandono a que foi votada a sua formação sabe que esta é uma área onde a reconversão das tarefas e dos perfis profissionais mais é necessária. Essa reconversão deve ir no sentido da sua maior especialização, na redução do seu número e na diversificação das suas competências e qualificações” (Barroso, 1995: 21).

Cristina Paulo, no livro *Formação de Reconversão* (1998), define o conceito de reconversão profissional como um “conjunto de ações que visam a formação profissional requalificante, permitindo aos indivíduos adquirirem conhecimentos com vista ao desenvolvimento das suas competências quer a nível técnico, quer sócio-profissional, em outro posto de trabalho diferente daquele que ocupavam em fase anterior à reconversão profissional” (Paulo, 1998: 10). Neste sentido, a palavra “formação” associa-se também a “reconversão profissional”, permitindo que o trabalhador adquira novas capacidades e conhecimentos que o qualifiquem para exercer

uma nova actividade profissional.

Rui Canário, citado por Almeida (2001), estrutura este conceito com base num conjunto de princípios que são, na nossa opinião, relevantes neste contexto: *1.º princípio*: “O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional [...]” (Almeida, 2001: 26). Este princípio refere as características pessoais do indivíduo; *2.º princípio*: “A formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber, do saber fazer e do saber ser” (Almeida, 2001: 26). Neste princípio está implícita a noção motivacional; *3.º princípio*: “A formação é sempre um processo de mudança institucional [...]”. Este princípio engloba o conceito de integração; *4.º princípio*: “Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas” (Almeida, 2001: 26); *5.º princípio*: “A formação deve ter um cariz essencialmente estratégico, preocupando-se em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação” (Almeida, 2001: 26). Integra as competências do indivíduo na prática; *6.º princípio*: “[...] como dizia Sartre, o homem caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele” (Almeida, 2001: 26).

Também de importância fulcral neste contexto se encontra a formação contínua, que decorre do termo “formação de adultos” utilizado pela UNESCO em 1976, sendo esta entendida como “o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários

e sob forma de aprendizagem profissional [...]” (Lima, 1999: 8). Esta definição é também utilizada pela *Comissão de Reforma do Sistema Educativo* em Portugal. Lucília Almeida (*op. cit.*), citando Schwartz, salienta, ainda a importância da compreensão, da acção, da responsabilidade e da autonomia no âmbito de uma formação contínua para o desenvolvimento do indivíduo.

A importância dos indivíduos se tornarem autónomos de modo a poderem e saberem suprir as suas necessidades de conhecimento vai ao encontro da perspectiva cognitivista de conhecimento. A teoria cognitivista desenvolvida por Jean Piaget baseava-se na noção de que “[...] o que quer que fosse o conhecimento, ele não era uma cópia da realidade. A relação entre organismos biológicos viáveis e o seu meio representava um meio de reformular a relação entre as estruturas conceptuais do sujeito cognitivo e o mundo experimental desse sujeito. O conhecimento podia, por conseguinte, ser tratado não como uma representação mais ou menos exacta das coisas, situações e acontecimentos externos, mas antes como um agrupamento de acções e operações conceptuais que provou ser viável na experiência do sujeito cognitivo” (Fosnot, 1999: 16-17).

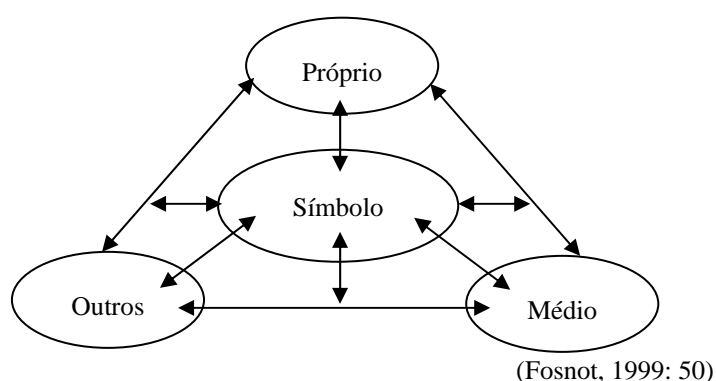
Ultimamente, os estudos nesta área têm tentado desenvolver um novo conceito de formação, que se centra mais no indivíduo do que nas instituições, a este conceito está inerente a ideia de que “ninguém me forma, tomo consciência das minhas necessidades, vou à procura da minha própria formação”¹.

¹ Palavras da Dr.^a Antónia Barreto durante o seminário de “Organização e Gestão da Formação”, ano lectivo 2005/2006.

O conhecimento que o sujeito possui à partida provém das suas próprias experiências, conhecimentos, socialização e educação; deste modo ele interpreta o conhecimento de modo único tendo em conta o seu conhecimento e experiências pessoais: “Os significados, na realidade «visões-do-mundo», [podem] ser únicos para o sujeito cognitivo e auto-regulados mas isto não significa que sejam idiossincráticos: em primeiro lugar, porque os próprios símbolos utilizados no processo de conhecimento são o resultado de anteriores significados «tomados como partilhados» por uma comunidade – e assim estão ligados à cultura logo desde o início, e em segundo lugar, porque quando as novas construções são comunicadas à comunidade, elas são adicionalmente pensadas e discutidas, um processo que é passível de gerar tanto novas possibilidades como contradições até que novos significados temporariamente «tomados-como-partilhados» sejam consensualmente consideradas viáveis” (Fosnot, 1999: 50-51).

Fosnot representa a aprendizagem construtivista da seguinte forma:

Figura 2: Modelo Construtivista da Aprendizagem



Assim, podemos considerar que a formação de tipo construtivista pode ser concebido como uma forma de se adequar esta problemática às novas realidades da escola em mudança. Entenderemos este conceito ao longo deste trabalho como uma constante

procura por parte do indivíduo para colmatar as suas necessidades e eventuais lacunas, exigindo junto das instituições a criação de acções de formação nesse sentido.

3. O Contexto Organizacional do Desempenho dos Auxiliares de Acção Educativa

No que concerne à gestão escolar, uma das fontes a que recorreremos para abordar este tipo de gestão foram as teorias desenvolvidas em gestão empresarial. De facto, quando se aplicou a gestão empresarial à realidade escolar, poucas teorias existiam que pudessem dar uma orientação concreta a nível da gestão de um estabelecimento de ensino. Assim, nada mais natural que houvesse a necessidade de buscar uma base que pudesse ser utilizada como guia, mediante algumas adaptações, na gestão escolar.

Em Portugal, na década de 80, começaram a surgir alguns estudos que se debruçavam sobre as necessidades que se faziam sentir a nível escolar, assistindo-se posteriormente na década de 90, à necessidade de aprofundar os estudos sobre o estabelecimento de ensino no seu todo organizacional. Cândida Alice Ramos e Silva na sua tese, *O Auxiliar de Acção Educativa: das leis às práticas*, aborda diferentes modos de gestão escolar e teorias organizacionais. Graças ao seu elevado poder de sintetização, seguiremos neste ponto a autora, embora recorramos igualmente a outros autores a propósito do mesmo assunto:

1. *Princípio da unidade de comando de Fayol*: caracteriza-se pela centralização do poder e da tomada de decisão e por uma forte estrutura hierárquica. Nas escolas com

este tipo de gestão “[...] a representatividade era/é «fictícia». O Papel dos AAE, mais do que o de qualquer dos outros elementos, resume-se ao de «executores» de tarefas, cumpridores disciplinados de funções. Há uma desvalorização da sua pessoa enquanto elemento daquela organização. Não é deixado espaço para a tomada de iniciativa nem para o diálogo. [...] Há três condições essenciais para um bom AAE: disciplina, obediência-conformidade e pontualidade” (Silva, 1998: 9).

2. *Escola das Relações Humanas de Mayo*: neste estilo de gestão “[...] as pessoas são motivadas a trabalhar pelo reconhecimento do seu desempenho, pela aprovação social e por participarem nas actividades dos grupos onde se inserem. A rentabilidade e a eficácia são aspectos importantes deste modelo de organização [...]. Porém, no que respeita aos AAE, eles tiveram sempre um papel muito reduzido (dada a herança deixada pelos «contínuos» e «pessoal de limpeza»)” (Silva, 1998: 10).

João Barroso, no livro *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*, defende a “gestão participativa” (que, segundo o autor, deriva do “movimento das relações humanas”), reiterando a importância deste tipo de gestão nos estabelecimentos de ensino como abrindo vias para que os trabalhadores se possam realmente envolver nos processos decisórios do seu local de trabalho: “Este envolvimento manifesta-se, em geral, na participação dos trabalhadores na definição de metas e objectivos, na resolução de problemas, no processo de tomada de decisão, no acesso à informação e no controlo da execução” (Barroso, 1995: 15).

3. *Princípio da teoria Y de McGregor*: assume que “[...] o homem não é um ser passivo por natureza, é responsável, criativo, imaginativo, auto-controlado, auto-dirigido e

orienta-se por metas e objectivos individuais e organizacionais [...] os objectivos da organização estão definidos e partilhados por todos os seus elementos” (Silva, 1998: 10). No entanto, Silva ressalta que “[...] se os AAE não conhecem os objectivos da organização onde se encontram não se pode esperar que, trabalhem para a sua consecução. Por vezes, há um descrédito nas capacidades criativas e de auto-controlo do AAE (teoria X de McGregor), o que pode justificar a sua «não participação» no sistema” (Silva, 1998: 10).

4. *Teoria da burocracia de Max Weber*: nestes casos “[...] a norma é eleita como um meio e a submissão à norma como princípio base das organizações [...]” (Silva, 1998: 10). Por conseguinte, no entender de Cândida Silva, nas escolas com este estilo de gestão “[...] os AAE fazem apenas o que lhes mandam fazer, «aguardam» que alguém ordene – não têm iniciativas nem lhes dão permissão para tal. [...] Esta escola «produz» profissionais acomodados a quem não se exige muito, mas que também pouco exigem. Não são valorizadas as suas competências de comunicação ou de relacionamento a não ser que elas se revelem de forma evidente e problemática. O trabalho é individualizado. Não há participação do AAE nesta escola” (Silva, 1998: 11).

5. *Anarquia organizada de Sarmento*: este estilo caracteriza-se pelo “[...] carácter fragmentário, ambíguo, «anárquico» da organização escolar [mas] tem, todavia, o seu contraponto na construção pelos actores sociais de pautas de significação e de conduta que visam dar unidade ao que é disperso [...]. Esta realidade deriva fundamentalmente da burocracia instituída, mas também desse carácter anárquico [...]. Não admira, por isso, que também se verifiquem situações onde os «funcionários é que mandam», o que não quer dizer mais do que «fazem apenas o que lhes apetece» ou «fazem chantagem

com a gestão»” (Silva, 1998: 12).

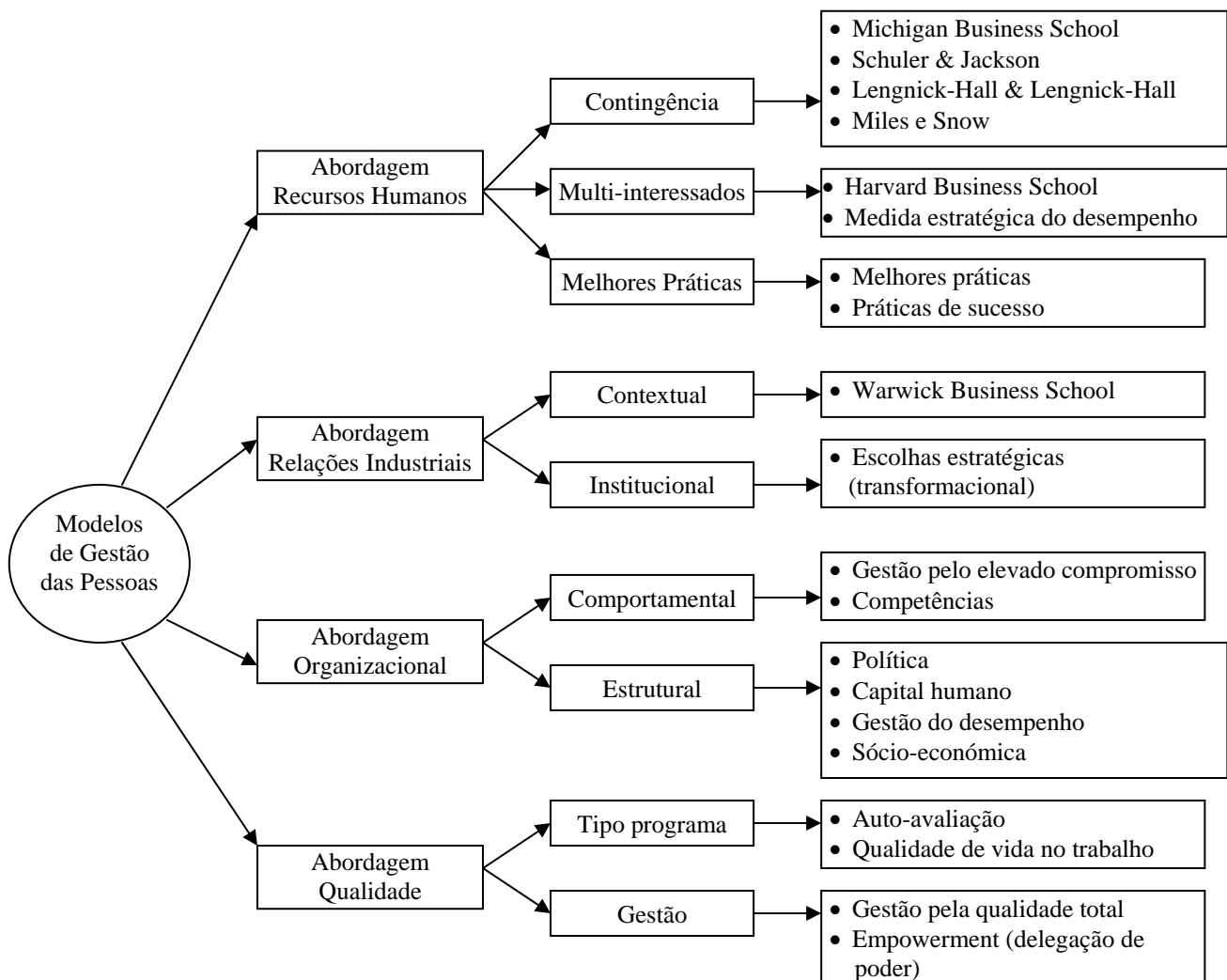
Como podemos constatar, o modo como a escola se organiza e estrutura a nível meso não é uma questão linear. De facto, a gestão de um estabelecimento de ensino envolve diversas competências: “Assim, a organização é vista como uma entidade complexa, constituída por indivíduos (actores) capazes de raciocínio estratégico num sistema de acção concreto, estando dependente da capacidade de aprendizagem desses actores para o seu desenvolvimento” (Lima, 1999: 16).

Um alerta que Barroso (*op. cit.*) nos deixa prende-se com diversos problemas que ainda se fazem sentir a nível da administração, no sentido de promover a participação global de todos os elementos relacionados com o estabelecimento de ensino: “[...] o aparente consenso sobre a necessidade de «aumentar a participação» esconde divergências profundas quanto às razões políticas e administrativas de tal facto, bem como quanto à distribuição de poderes entre os diferentes «actores» e «parceiros» educativos: professores e outros trabalhadores não docentes, alunos, pais, elementos da sociedade local, autarcas, etc.” (Barroso, 1995: 15).

Se, como a literatura especializada mais recente parece indicar, o que se procura a nível meso do ensino é uma gestão profissional de tipo empresarial, então parecem-nos de grande relevância os diversos modelos de gestão de recursos humanos. Neste ponto gostaríamos de focar as diferentes abordagens teóricas que Estevão Moura, em *Gestão dos Recursos Humanos, Influências e Determinantes do Desempenho* (2000), apresenta para ilustrar os diversos desenvolvimentos deste tipo de gestão a partir dos anos 80, por considerarmos que o resumo que se segue será profícuo para a compreensão das

políticas diversas, podendo abarcar, assim, todo o historial que se prende com essa realidade. Não cabendo, no entanto, neste trabalho um desenvolvimento desta matéria, mostramos o modelo esquemático que Estevão Moura estabeleceu, que nos dá uma panorâmica geral e nos permite aflorar a informação pertinente para esta investigação:

Figura 3: Abordagens Teóricas da Gestão Profissional de Tipo Empresarial



(Moura, 2000: 35)

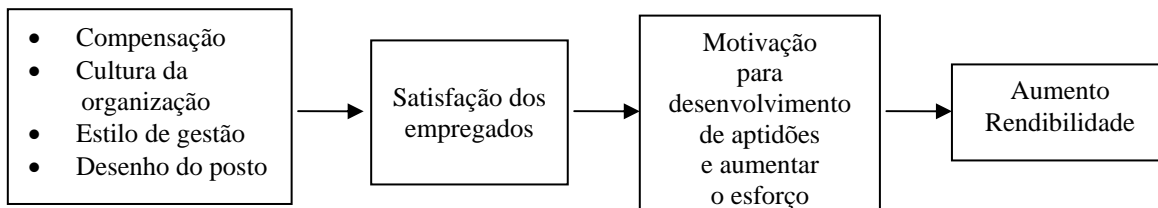
Seguindo o esquema de Estêvão Moura, na abordagem das *melhores práticas*, a base regente passa pelo colectivo, no sentido em que as práticas utilizadas na gestão de empresas são essenciais nos princípios de competitividade: “Entre os itens mais

frequentemente salientados na abordagem das melhores práticas, incluem-se: (i) planos de mercado de trabalho interno relativamente desenvolvidos (em matéria de promoções, treino e desenvolvimento individual de carreira); (ii) sistemas flexíveis de organização do trabalho; (iii) práticas retributivas baseadas no desempenho e/ou nas aptidões; (iv) altos níveis de trabalho de grupo e participação de empregados nas decisões relacionadas com as tarefas; e (v) acordos de comunicação interna extensos” (Moura, 2000: 48).

Segundo Estêvão Moura, os Modelos de Gestão das Pessoas passam também por uma abordagem das relações, quer contextual, quer institucional. Assim, em relação à primeira abordagem, o autor diz-nos o seguinte: “Além das quatro áreas de política da abordagem multi-interessados, a abordagem de Warwick (Hendry & Pettigrew, 1986; Hendry, Pettigrew & Sparrow, 1989), promove a integração do ambiente externo e da estratégia de negócios e considera necessária a compreensão do papel cultural único da função de gestão de recursos humanos em termos de: (i) definição de responsabilidades; (ii) as suas competências num leque diverso de actividades; e (iii) o modo como a função está organizada” (Moura, 2000: 43).

Na segunda abordagem, também conhecida como *medida estratégica do desempenho*, valoriza-se sobretudo os empregados. Neste sentido, torna-se necessário referir os “objectivos primários” (que se relacionam com os objectivos dos proprietários e empregadores) e os “objectivos secundários” (que se relacionam com os objectivos dos empregados):

Figura 4: Um Modelo do Comportamento de Empregados



(Moura, 2000: 45)

Os objectivos prendem-se directamente com factores comportamentais humanos. Frederik Herzberg explica o comportamento humano em situação de trabalho através da sua teoria dos dois factores: por um lado, o autor apresenta os factores “higiénicos” que são exteriores ao indivíduo; por outro lado, equaciona os factores “motivacionais” que são intrínsecos ao ser humano. Dos primeiros fazem parte elementos como o salário, os benefícios sociais, as condições de trabalho, o clima de trabalho, a política da escola e a relação com os colegas. Os últimos relacionam-se com a satisfação de necessidades pessoais como a realização pessoal, o nível de responsabilidade e a motivação face às tarefas.

Qualquer organização tem de passar, igualmente, por um bom mecanismo comunicacional, pois as dificuldades de comunicação impedem uma boa hegemonia do todo. A. J. Oliveira Rocha (*op. cit.*) distingue duas vias comunicantes, sendo que a primeira diz respeito à veiculação de cima para baixo: “O primeiro tipo de comunicação vertical inclui: directivas para desempenho das funções; informação acerca dos processos e práticas da organização; *feedback* aos subordinados acerca da sua *performance*; inculcação de objectivos” (Rocha, 1999: 63).

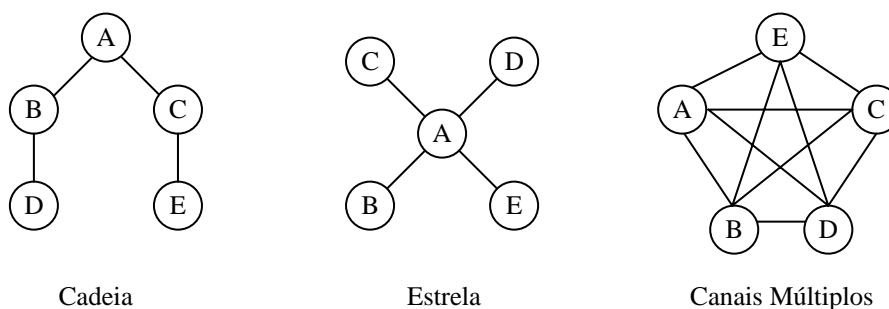
A segunda via reporta-se à comunicação da base para o topo, considerada por Rocha como essencial. Vejamos as suas características: “Dá aos managers informação para o

processo de decisão; ajuda os empregados a aliviar a pressão e as frustrações do trabalho; dá-se a ideia aos trabalhadores que participam no processo de decisão; serve para testar a correcção da comunicação de cima para baixo; cria um clima de boa relação na organização” (Rocha, 1999: 64).

As interacções sociais estão intimamente ligadas às redes de comunicação que “definem os canais através dos quais a informação circula. Existem dois tipos: as formais e as informais. As primeiras são tipicamente verticais, seguem a cadeia de autoridade e limitam-se às comunicações relacionadas com as tarefas. Nas informais, a informação move-se em todas as direcções, não obedece às linhas formais da autoridade, responde às necessidades sociais dos membros da organização ou grupo, e pode ajudar ou criar dificuldades à realização das tarefas” (Rego, 1999: 52).

As redes formais podem ser de três tipos principais, que exemplificamos, seguindo Arménio Rego (1999), nos esquemas seguintes:

Figura 5: Tipos Principais de Redes Formais de Comunicação



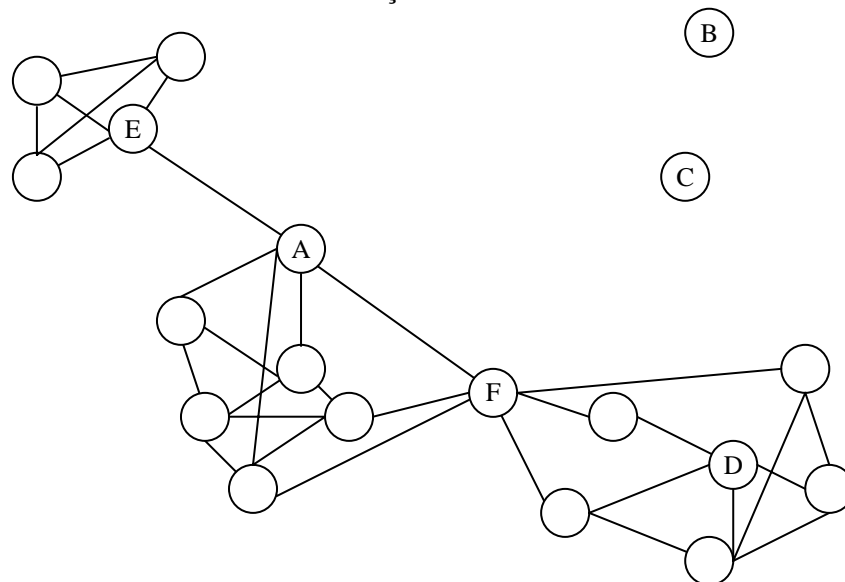
(Rego, 1999: 53)

Como se pode ver, a cadeia apresenta uma baixa rapidez da circulação da informação, mas uma maior exactidão e centralização. A estrela também apresenta rapidez

conjugada com uma elevada centralização e exactidão. Pelo contrário, os canais múltiplos apresentam a inexistência da centralização e uma exactidão moderada da informação, apesar de garantirem uma elevada rapidez (Rego, 1999: 54).

Em contrapartida, as redes informais caracterizam-se pela rapidez da informação e por um maior grau de satisfação dos intervenientes, apesar de poder dar origem a confusões e dificuldades na resolução de problemas. Estas redes caracterizam-se pelo tipo de comunicação que encontramos esquematizada abaixo:

Figura 6: Redes Informais de Comunicação



(Adaptado de Rego, 1999: 55)

Os processos de interacção social que se desenvolvem no seio de um grupo implicam sistemas de socialização, ou seja, um meio de adaptação ao modo de pensar de quem gere, sem no entanto implicar uma submissão. Tendo em consideração que muitos estudos nesta área recaem sobre empresas, considerámos proveitoso para o nosso trabalho ler alguns estudos desenvolvidos e que abordam a questão da socialização no

local de trabalho, procurámos, assim, definir a socialização de acordo com as estruturas organizacionais empresariais.

Assim, “[a] socialização é a estratégia para o aprendizado do novo papel na empresa e está muito relacionado com as práticas de gestão de recursos humanos. Entender o processo de socialização e como as práticas de gestão de recursos humanos influenciam esse processo pode lançar alguma luz no processo de mudança organizacional” (Shinyashiki, [s./d.]: 2).

Nesse ponto, “[...] a análise do processo de socialização organizacional, entendido como *«o processo pelo qual uma pessoa aprende os valores, normas e comportamentos exigidos que lhe permitirá participar como membro de uma organização...»* (Van Maanen, 1976) pode contribuir para a compreensão do que está sendo feito para adaptar os novos empregados à organização (Anthony, Perrewé e Kacmar, 1996; Robbins, 1998)” (Shinyashiki, [s./d.]: 3).

As transacções sociais inscrevem-se, em grande medida, nas lógicas criadas pelos processos de socialização que decorrem à chegada a um novo emprego. O grau de participação dos vários elementos em relação ao grupo e dos vários grupos de trabalho em relação à estrutura da organização é uma preocupação crescente a partir do momento em que se promove a ideia de uma escola com gestão autónoma. João Barroso em *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*, aborda a importância desta questão, começando por definir o conceito de gestão participativa, que “[...] corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão” (Barroso,

1995: 15).

Licínio Lima (1992) alerta para aquilo a que chama “participação organizada” (Lima, 1992: 176) que é, na verdade, uma participação fictícia, pois as decisões que importam já estão tomadas e a participação que deles se espera é apenas de aquiescência (Lima, 1992: 176-177). O mesmo autor distingue participação não formal de participação informal. A primeira refere-se à participação que é regulamentada ao nível interno da escola e assegurada por órgãos próprios; a segunda, não conhece regras “oficiais” mas funciona devido a orientações operadas por pequenos grupos (Lima, 1992: 178).

O conceito de participação pode ainda distinguir a participação directa, que se baseia na democraticidade de sentido directo, podendo todos os intervenientes participar quando julgarem conveniente, e participação indirecta, que é de natureza mediatizada, escolhendo-se um representante para intervir em nome do colectivo (Lima, 1992: 179-180).

No estudo efectuado por João Barroso (*op. cit.*) acima mencionado afirma-se que “[...] os membros do pessoal não docente deverão integrar também as estruturas e as redes de participação da escola. Devem fazê-lo na sua qualidade de adultos com responsabilidades educativas e como técnicos de apoio logístico às actividades de ensino” (Barroso, 1995: 21). Contudo, a situação precária em termos de formação e qualificação profissional do pessoal não docente, e em especial do Auxiliar de Acção Educativa, é notória quando se observa as esparsas linhas dedicadas a estes profissionais em comparação com o espaço dedicado aos outros elementos da comunidade escolar e da comunidade extra-escolar (autarquias, comunidade local).

Assim, Barroso, em relação à comunidade escolar em geral aprofunda várias propostas de aumento da participação, ao contrário do que faz para os trabalhadores não docentes, a propósito dos quais apenas refere que “[...] é preciso que os próprios trabalhadores e os responsáveis pela gestão das escolas encontrem as formas mais adequadas de valorizar a dimensão educativa do seu trabalho. E é nessa dimensão que devem assentar os dispositivos e processos de participação do pessoal não docente” (Barroso, 1995: 21).

Apesar de atribuir à gestão da escola o papel central no desenvolvimento das estruturas e processos necessários à promoção de uma “cultura de participação” (Barroso, 1995: 35), este autor salienta que de “[e]ntre as modalidades de trabalho colectivo que podem ser desenvolvidas na escola merecem especial destaque: as *equipas de trabalho* e as *reuniões*” (Barroso, 1995: 33).

Artur Parreira em *Reuniões e grupos de trabalho: estruturas e processos* (1991), afirma que as reuniões se caracterizam pelo facto de serem compostas por vários sistemas abertos (seres humanos), razão pela qual “[...] são um instrumento de trabalho que privilegia inequivocamente a comunicação [...]” (Parreira, 1991:22).

Assim, entendemos reunião como um instrumento utilizado por um grupo de trabalho do qual fazem parte vários indivíduos com um objectivo comum. Neste grupo, como em qualquer outro grupo social, “[...] a função de comunicação é verdadeiramente preponderante como o testemunha o extenso estudo dos seus múltiplos aspectos: estruturas e redes de comunicação; comunicação e eficácia das decisões; comunicação e criatividade; comunicação e participação; questões de democracia e tolerância; comunicação e mudança social” (Parreira, 1991: 22).

Este autor salienta, no entanto, que as reuniões são também instrumentos de controlo, pois depende da informação que “[a]ctua sobre o comportamento dos outros pelo fornecimento de indicação sobre o campo, que modificam a percepção da sua configuração e levam o actor a escolher certos comportamentos em vez de outros. [...] o controlo é conseguido, não pela modificação das configurações do campo, mas sim pela modificação das interpretações que dele se fazem. [...] [As reuniões] favorecem o tipo informacional de controlo, precisamente pelas suas características de grupo: *feedback* imediato, sinergia, criação de valores e de cultura partilhada” (Parreira, 1996: 17).

Um outro elemento que também caracteriza as reuniões é o facto destas apresentarem sempre objectivos, ou seja, resultados a atingir. De acordo com os objectivos de cada reunião, estas podem ser divididas em quatro grandes tipos:

1. *Reuniões de produção de informação* – Enquadram-se neste tipo de reuniões as que “[...] visam a expressão das opiniões, informações, sugestões dos participantes acerca de um assunto qualquer [...]” (Parreira, 1996: 19).

2. *Reuniões de persuasão* – “Este tipo é caracterizado pelo facto do líder querer fazer aceitar os seus pontos de vista sobre o assunto em causa na reunião” (Parreira, 1996: 19).

3. *Reuniões de decisão* – “[E]stas reuniões visam a tomada de decisões sobre um problema qualquer [...]” (Parreira, 1996: 19).

4. *Reuniões de convívio e coesão* – A finalidade destas reuniões é “[...] o aumento da satisfação dos participantes, o estreitamento das suas relações, o aumento da sua confiança mútua e mútua abertura” (Parreira, 1996: 20).

Apesar das características impostas pelo clima organizacional de cada estabelecimento

de ensino e consequentes processos de comunicação, Artur Parreira estabelece três categorias de clima das reuniões, para efeitos práticos do estudo das mesmas. Estas categorias estabelecem três posições, “[...] da mais positiva para a menos positiva [...]” (Parreira, 1996: 10):

1. *Clima de entusiasmo* – “[C]aracteriza-se pela coesão, a afirmação da força e identidade do grupo, a resistência à frustração e a minimização dos obstáculos. [...] Os participantes sentem-se integrados numa unidade orientada para a realização de tarefas significativas.//A liderança é uma função naturalmente aceite e a sua autoridade não é posta estruturalmente em causa, embora possa sofrer contestações no plano relacional. [...]//[...] [O] líder assentará o exercício da sua função no papel de **moderador**. [...] A sua atenção se concentrará nas tarefas de coordenação, articulação e pilotagem” (Parreira, 1996: 10-11).

2. *Clima de conflito* – Que se caracteriza “[p]or dois objectivos disjuntos: **a produção de resultados** [...] e **a manutenção do grupo como unidade** [...]//[...] [A] sinergia do grupo é negativa e os resultados tendem a ser inferiores à soma aritmética da produção de cada facção.//[...] O exercício da liderança é afectado pelo embate dos poderes [...]. A liderança será exercida em torno do papel de **medianteiro** [...]” (Parreira, 1996: 11).

3. *Clima de desinteresse e apatia* – “[E]ste tipo de clima é fortemente inibidor dos movimentos do grupo e dificulta de maneira extraordinária a obtenção de resultados. O principal traço destas reuniões é a ausência de vectores de acção [...]//A liderança é encarada como uma função ritual, sem capacidade dinamizadora ou sem estabilidade suficiente para levar a cabo quaisquer tarefas úteis” (Parreira, 1996: 11).

No contexto das reuniões enquanto grupo de vários indivíduos é natural que surjam

situações de conflito que, por vezes, podem ser geridas no sentido de aproveitar a sua dinâmica para a prossecução dos objectivos da reunião. Na obra *Liderar e negociar conflitos* (1995), pode ler-se que “[t]odo o tipo de coisas causa conflito – hábitos, ideologias, personalidades, concorrência quanto a recursos e muito mais [...]” (s./a., 1995: 35), muitas vezes os conflitos que surgem causam danos morais e até prejudicam a colaboração a nível laboral. O mesmo autor acrescenta ainda que “[o] conflito faz tanto parte da vida humana que seria difícil imaginar alguém que nunca tivesse estado envolvido nalgum tipo de conflito no trabalho” (s./a., 1995: 35).

Como causas do conflito identificam-se:

“1. Objectivos e ideologias//Qualquer organização com um sentido discernível de objectivo não exige, nem parte do princípio que todos os membros que a constituem partilhem idênticas convicções, objectivos, filosofias e valores” (s./a., 1995: 52). Mas “[...] mesmo quando todo o pessoal acredita nos objectivos da empresa, está igualmente e adequadamente motivado e confia na integridade uns dos outros, os seus objectivos individuais, os papéis que se espera que desempenhem e que para eles estabeleceram, divergirão sempre em algum ponto” (s./a., 1995: 53);

“2. Território//O território [...] não está limitado ao espaço físico mas a todos os outros recursos finitos pelos quais as pessoas competem esses incluem: espaço; investimento; pessoal; prioridades; equipamento; estima; influência; poder; «louros»; recompensa financeira” (s./a., 1995: 59);

3. “Hostilidades «Irracionais»//[...] a hostilidade pode estar e muitas vezes está totalmente desligada num sentido simples, de quaisquer objectivos, ideologias e disputa de território.//A verdade, é que as pessoas, às vezes, apenas não gostam umas das outras.//Na vida social nunca se misturariam, talvez evitassem até deliberadamente

encontrarem-se e até quase habitarem os mesmos mundos. Mas no ambiente de trabalho as mais estranhas uniões são feitas por exigências da organização [...]” (s./a., 1995: 65).

Artur Parreira (*op. cit.*) considera que os conflitos surgem decorrentes da conjugação de quatro condições:

1. Existência de um sistema de comunicação: apesar do conflito poder surgir de contacto ocasional a verdade é que na maior parte dos casos “[s]ó a comunicação frequente e sistemática permite o investimento maciço de energia no processo que habitualmente designamos de conflito. [...]//Naturalmente, as reuniões são situações em que esta comunicação sistemática é permanente [...]” (Parreira, 1996: 33).

2. Existência de divergência motivacional: “[...] sendo o processo motivacional a fonte energética dos comportamento produzidos e admitindo nós que o conflito é um dos processos comportamentais mais consumidores de energia, torna-se evidente que sem divergência motivacional e divergência forte, o conflito não se desencadeia. [...]// Assim, a sobrevalorização de si próprio e dos seus pontos de vista (egocentrismo, etnocentrismo, racismo), a aceitação do risco, a visão dicotómica do bem e do mal (maniqueísmo), a visão competitiva das relações humanas (perspectiva «ganhar ou perder»), o apreço da ordem e da autoridade, são tudo valores que contribuem para a aceitação da força” (Parreira, 1996: 33);

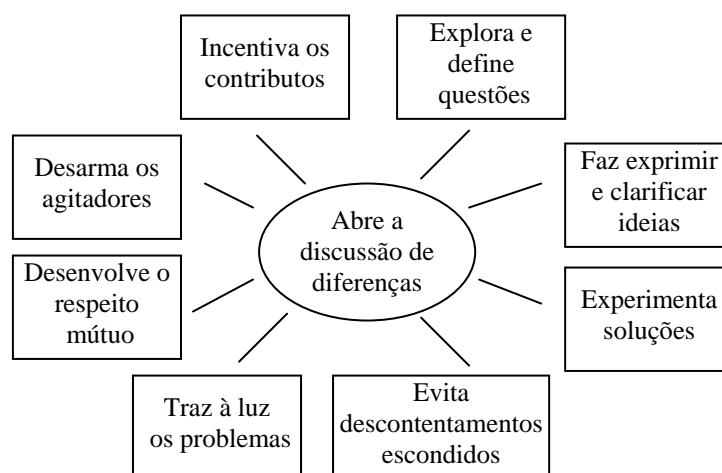
3. Os objectos ou bens sobre que incide a divergência motivacional são escassos: “se os objectos não forem escassos, a satisfação das necessidades é naturalmente conseguida, é a sua escassez que gera a impossibilidade de satisfação simultânea das necessidades e faz da divergência de motivação uma raiz do conflito.//No caso das reuniões, os objectos satisfazedores mais habitualmente causadores de conflito dizem respeito às necessidades de reconhecimento e segurança [...]” (Parreira, 1996: 34);

4. Aceitação do uso do poder e da força para resolver o diferendo: “[...] o equilíbrio do poder entre os potenciais contendores, o modo como o poder está distribuído entre eles é outro factor de facilitação ou inibição do uso da força” (Parreira, 1996: 34).

O mesmo autor distingue, ainda, vários tipos de conflito. Por um lado, existe diferença entre os conflitos entre participantes, onde o líder pode assumir o papel de mediano, e conflitos entre o líder e restantes participantes. Por outro lado, os conflitos dividem-se entre falsos conflitos (“[...] mal-entendidos de comunicação, percepções erradas [...]” (Parreira, 1996: 34)) e conflito reais, que resultam dos quatro factores acima referidos.

Os conflitos podem ser um motor de evolução pessoal e profissional se os membros envolvidos e as entidades gestoras mantiverem o diálogo e a discussão sobre as origens desses conflitos. Neste sentido, torna-se cada vez mais importante a noção da gestão de conflitos dentro de um grupo de trabalho. No livro *Liderar e Negociar Conflitos* (op. cit.) propõem-se algumas estratégias que permitem abrir a discussão às diferenças, como se pode observar no esquema seguinte.

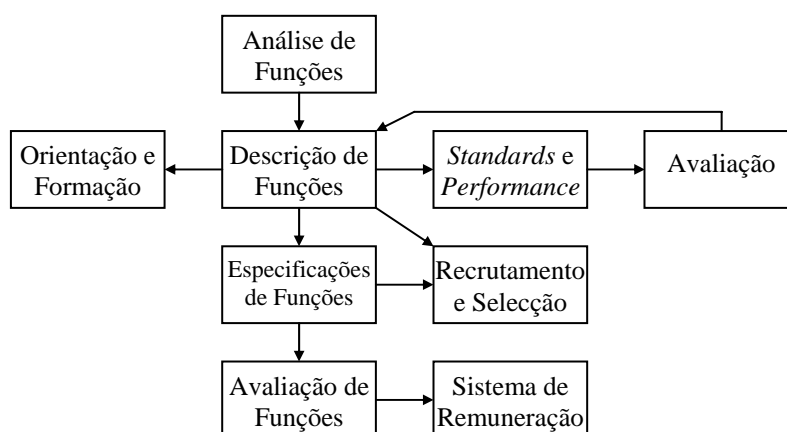
Figura 7: Estratégias de Gestão de Conflitos



(s./a., 1995: 70)

Outro elemento que é necessário ter em consideração é a questão da integração dos trabalhadores na organização: “Após a chegada dos funcionários é necessário integrá-los na organização” (Rocha, 1999: 94). Assim, procede-se a uma análise de funções com a qual se pretende, em primeiro lugar, perceber quais as capacidades e aptidões dos funcionários; em segundo lugar, se eles se conseguirão integrar, tendo em vista os conhecimentos que possuem, de forma a que executem de modo satisfatório a tarefa que lhes irá ser destinada. Observemos o esquema de “análise e avaliação de funções”:

Figura 8: Análise e Avaliação de Funções



(Rocha, 1999: 97)

Neste sentido, A. Jones (1988)², estabelece uma lista que se reporta à abrangência da gestão do estabelecimento de ensino, que inclui organizar e controlar sistemas e estruturas para a gestão de actividades e para a administração, tendo em consideração a integração do trabalho da escola como um todo, gerindo relações interpessoais, inter-grupos e intra-grupos, e a promoção da motivação dos profissionais envolvidos. A integração depende, portanto, do comportamento em geral e em situação de trabalho.

² Integrado nas fotocópias de apoio da Dra. Berta Macedo, ano lectivo de 2004-2005.

4. A Legislação Referente aos Auxiliares de Acção Educativa

O Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário e a alteração ao Decreto-Lei n.º 24/99 de 22 de Abril visando a autonomia dos estabelecimentos de ensino, vem regulamentar a nível meso a administração escolar. No seu Artigo 6.º, define a forma como deve ser constituída a estrutura organizacional onde está prevista a constituição do primeiro Regulamento Interno: “1 – [...] é aprovado em cada escola ou agrupamento de escolas, até 31 de Dezembro de 1998, um primeiro regulamento interno, através da eleição de uma assembleia constituinte [...]. 2 – A assembleia constituinte terá obrigatoriamente a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos do ensino secundário, do pessoal não docente e da autarquia local [...]” (Diário da República, I Série-A, 1988-(3)).

No CAPÍTULO II Artigo 9.º do mesmo decreto-lei, explicita-se a composição da assembleia, na qual “3 – A representação dos pais e encarregados de educação, bem como a do pessoal não docente, não deve [...] ser inferior a 10% da totalidade dos membros da assembleia” (Diário da República, I Série-A, 1988-(6)).

O novo Estatuto do Pessoal Não Docente garante, no CAPÍTULO II Artigo 3.º que “[o] pessoal não docente goza dos direitos previstos na lei geral aplicável à função pública e tem o direito específico de participação no processo educativo [...]”:

- a) A participação em discussões públicas relativas ao sistema educativo, com liberdade de iniciativa;

- b) A participação em eleições, elegendo e sendo eleito, para órgãos colegiais dos estabelecimentos de educação ou de ensino, nos termos da lei” (Diário da República, I Série-A, 4899).

No anexo III ao Decreto-lei n.º 184/2004 de 29 de Julho, explanam-se os conteúdos funcionais a propósito da carreira de Auxiliar de Acção Educativa: “Ao Auxiliar de Acção Educativa incumbe o exercício de funções de apoio geral, incluindo as de telefonista e operador de reprografia, desenvolvendo e incentivando o respeito e apreço pelo estabelecimento de educação ou de ensino e pelo trabalho que, em comum, nele deve ser efectuado. Ao Auxiliar de Acção Educativa compete, no exercício das suas funções, designadamente: a) participar com os docentes no acompanhamento das crianças e dos jovens durante o período de funcionamento da escola, com vista a assegurar um bom ambiente educativo; b) exercer tarefas de atendimento e encaminhamento de utilizadores da escola e controlar entradas e saídas da escola; c) cooperar nas actividades que visem a segurança de crianças e jovens na escola; d) providenciar a limpeza, arrumação, conservação e boa utilização das instalações, bem como do material e equipamento didáctico e informático necessário ao desenvolvimento do processo educativo; e) exercer tarefas de apoio aos Serviços de Acção Social Escolar; f) prestar apoio e assistência em situações de primeiros socorros e, em caso de necessidade, acompanhar a criança ou o aluno a unidades de prestação de cuidados de saúde; g) estabelecer ligações telefónicas e prestar informações; h) receber e transmitir mensagens; i) zelar pela conservação dos equipamentos de comunicação; j) reproduzir documentos com utilização de equipamento próprio, assegurando a limpeza e manutenção do mesmo e efectuando pequenas reparações ou comunicando as avarias verificadas; l) assegurar o controlo de gestão de *stocks* necessários ao funcionamento da

reprografia; m) efectuar, no interior e exterior, tarefas indispensáveis ao funcionamento dos serviços; n) exercer, quando necessário, tarefas de apoio de modo a permitir o normal funcionamento de laboratórios e bibliotecas escolares” (Diário da República, I Série-A, 4912).

O Estatuto do Pessoal Não Docente prevê, no Artigo 4.º, “[p]ara além dos deveres previstos na lei geral aplicável à função pública, são deveres específicos do pessoal não docente: a) Contribuir para a plena formação, realização, bem-estar e segurança das crianças e alunos; b) Contribuir para a correcta organização dos estabelecimentos de educação ou de ensino e assegurar a realização e o desenvolvimento regular das actividades neles prosseguidas; c) Colaborar activamente com todos os intervenientes no processo educativo; d) Zelar pela preservação das instalações e equipamentos escolares e propor medidas de melhoramento dos mesmos, cooperando activamente com o órgão executivo da escola ou do agrupamento de escolas na prossecução desses objectivos; e) Participar em acções de formação, nos termos da lei, e empenhar-se no sucesso das mesmas; f) Cooperar com os restantes intervenientes no processo educativo na detecção de situações que exijam correcção ou intervenção urgente, identificadas no âmbito do exercício continuado das respectivas funções; g) Respeitar, no âmbito do dever de sigilo profissional, a natureza confidencial da informação relativa às crianças, alunos e respectivos familiares e encarregados de educação; h) Respeitar as diferenças culturais de todos os membros da comunidade escolar” Diário da República, I Série, 4899).

A lei reflecte-se a nível meso no Regulamento Interno do estabelecimento de ensino sobre o qual recai o estudo, aprovado pela Assembleia-Geral de Escola, na qual estão

representados os Auxiliares de Acção Educativa. Neste, nas páginas 67 a 78, encontram-se as funções dos Auxiliares de Acção Educativa acima citadas da lei. Este regulamento do ano lectivo 2004/2005 foi aprovado em conselho pedagógico a 17 de Novembro de 2004. Para facilitar a recolha de dados para este estudo resumimos estas funções às seguintes sete categorias:

- Acompanhamento, atendimento e encaminhamento da comunidade escolar;
- Controlo de entradas e saídas e outras actividades de segurança;
- Limpeza, arrumação, conservação e actualização das instalações e materiais;
- Apoio aos Serviços de Acção Social Escolar (S.A.S.E.);
- Receber e transmitir mensagens;
- Trabalho de reprografia;
- Assegurar tarefas indispensáveis ao funcionamento dos serviços.

O Regulamento Interno, juntamente com o Plano Anual de Actividades e o Projecto Curricular, é um instrumento de execução do Projecto Educativo de Escola, elaborado pelo Conselho Pedagógico e aprovado pela assembleia de Escola por um período de três anos lectivos.

No Projecto Educativo de Escola pode ler-se, na página 32, que é objectivo da escola “[g]arantir a participação de todos os intervenientes no processo educativo, no funcionamento e na vida da instituição, respeitando os princípios democráticos”. Ainda na mesma página, refere-se que “[a] participação activa do **PESSOAL NÃO DOCENTE** deve fazer-se através de:

- Envolvimento nas actividades educativas, no acompanhamento dos alunos e no funcionamento da escola.

- Frequência de acções de formação que melhorem a compreensão da importância das suas funções e conduzam a um melhor desempenho”.

No Plano de Actividades elaborado no início do ano lectivo considera-se serem objectivos a atingir nas competências dos Auxiliares de Acção Educativa: “1 – Aptidões e conhecimentos: Demonstrar iniciativa, persistência e predisposição para actuar de forma positiva no desempenho das suas funções; Demonstrar aptidões e conhecimentos que aplica a novas situações. 2 – Capacidade de realização [...] – qualidade e quantidade de trabalho: Executar com perfeição as tarefas distribuídas, sem necessidade de supervisão; Executar com rapidez as tarefas distribuídas, sem necessidade de supervisão; Procurar, por iniciativa própria, soluções que conduzam a uma melhor execução das tarefas; Respeitar as regras de segurança e revelar cuidado e atenção na realização de tarefas, prevenindo os acidentes [...]. 3 – Capacidade de adaptação e melhoria contínua: Adaptar-se facilmente a novas tarefas e situações; Propor aos superiores hierárquicos, por iniciativa própria, soluções pertinentes para a resolução de problemas ou situações de trabalho; Participar com honestidade na sua auto-avaliação. Reconhecer os seus pontos fracos, agir no sentido da sua correcção; Procurar actualizar-se e aperfeiçoar-se profissionalmente; Frequentar com aproveitamento os cursos de formação, que forem organizados, numa perspectiva de aperfeiçoamento e de aquisição de novas competências. 4 – Espírito de equipa: Procurar, através do diálogo sincero, criar um bom ambiente de trabalho; Procurar através do diálogo com a gestão ou com o Encarregado do Pessoal resolver os conflitos laborais; Cooperar com os colegas para a consecução de tarefas comuns; Assegurar a substituição de colegas sempre que necessário. 5 – Responsabilidade e compromisso com o serviço”.

As carreiras dos elementos da função pública, como é o caso dos Auxiliares de Acção Educativa, são mencionadas na Legislação em 1998, onde se afirma que “[...] o Governo definiu como objectivo estratégico «a qualificação, a dignificação, a motivação e a profissionalização dos recursos humanos da Administração Pública, através de uma política coerente e adequada de carreiras, remunerações e formação profissional»” (Diário da República, I Série-A, 944). Mas será o Estatuto do Pessoal Não Docente que melhor definirá esta questão: “Artigo 16.º Encarregado de coordenação do pessoal auxiliar de acção educativa: 1 – O encarregado de coordenação do pessoal auxiliar de acção educativa é recrutado, por um período de cinco anos, de entre os auxiliares de acção educativa pertencentes ao mesmo quadro concelhio com, pelo menos, seis anos de serviço na carreira. [...]” (Diário da república, I Série-A, 4901). Artigo 17.º Carreira de auxiliar de acção educativa: “1 – A carreira de auxiliar de acção educativa desenvolve-se por dois níveis, aos quais correspondem diferentes escalões e índices remuneratórios. 2 – O recrutamento para a carreira de auxiliar de acção educativa faz-se para o nível 1, por concurso, de entre os indivíduos habilitados com a escolaridade obrigatória” (Diário da República, I Série-A, 4901).

A progressão na carreira, bem como a mudança de nível, são contemplados no Artigo 18.º do mesmo Estatuto: “1 – A mudança para o nível 2 da carreira de auxiliar de acção educativa opera-se no âmbito do quadro concelhio [...]. 2 – Podem candidatar-se ao processo de selecção os auxiliares de acção educativa do nível 1 com pelo menos oito anos de permanência nesse nível classificados com *Bom*. 3 – A efectiva mudança de nível depende da aprovação no processo de selecção [...]. 4 – A progressão consiste na mudança de escalão dentro de cada nível, sendo dependente da permanência de quatro anos no escalão imediatamente anterior classificados de *Bom*” (Diário da República, I

Série-A, 4902). O processo de selecção para mudança de nível na carreira de auxiliar de acção educativa aparece no Artigo seguinte: “1 – O processo de selecção [...] integra uma prova de conhecimentos e a frequência e conclusão, com classificação não inferior a 14 valores, da formação prevista no anexo IV ao presente diploma para a mudança de nível na carreira de auxiliar de acção educativa. 2 – [...]” (Diário da República, I Série-A, 4902). O conteúdo do anexo IV será explorado mais adiante.

O decreto-lei n.º 10/2004 de 22 de Março veio criar o sistema de avaliação do desempenho da Administração Pública: “1 – A presente lei cria o sistema integrado de avaliação do desempenho da Administração Pública, adiante designado SIADAP, o qual integra a avaliação de desempenho dos funcionários, agentes e demais trabalhadores [...]” (Diário da República, I Série-A, 1586). Fica assegurado que “1 – Em cumprimento dos princípios enunciados na presente lei é direito do avaliado e dever do avaliador proceder à análise conjunta dos factores considerados para a avaliação e da auto-avaliação, através da realização de uma entrevista anual. 2 – Constitui igualmente dever do avaliador proceder à respectiva auto-avaliação como garantia de envolvimento activo e responsabilização no processo. 3 – Os dirigentes dos serviços são responsáveis pela aplicação e divulgação em tempo útil do sistema de avaliação [...]. 4 – É garantida [...] a divulgação aos interessados dos objectivos, fundamentos, conteúdos e sistemas de funcionamento e de classificação. 5 – É garantido o direito de reclamação e recurso [...]” (Diário da República, I Série-A, 1587). Este decreto-lei estabelece definitivamente que “1 – A avaliação do desempenho é obrigatoriamente considerada para efeitos de: a) Promoção e progressão nas carreiras e categorias; b) Conversão da nomeação provisória em definitiva; c) Renovação de contratos. [...]” (Diário da República, I Série-A, 1587).

O processo de avaliação previsto nesta lei para a função pública em geral vem exposto do seu “Artigo 8.º Processo de avaliação dos recursos humanos: 1 – A avaliação de desempenho na Administração Pública incide sobre as seguintes componentes: a) Os contributos individuais para a concretização dos objectivos; b) Competências comportamentais, tendo em vista avaliar características pessoais relativamente estáveis que diferenciam níveis de desempenho numa função; c) Atitude pessoal, tendo em vista avaliar o empenho pessoal para alcançar níveis superiores de desempenho, incluindo aspectos como o esforço realizado, o interesse e a motivação demonstrados. [...]” (Diário da República, I Série-A, 1587). O Decreto Regulamentar n.º 19-A/2004 de 14 de Maio “[...] regulamenta a Lei n.º 10/2004, de 22 de Março, [...]” (Diário da República, I Série-B, 104-(2)).

No CAPÍTULO II esclarece que “1 – A avaliação dos objectivos visa comprometer os trabalhadores com os objectivos estratégicos da organização e responsabilizar pelos resultados, promovendo uma cultura de qualidade, responsabilização e optimização de resultados, de acordo com as seguintes regras: a) O processo de definição de objectivos e indicadores de medida, para os diferentes trabalhadores, é da responsabilidade de cada organismo; b) Os objectivos devem ser acordados entre avaliador e avaliado no início do período da avaliação prevalecendo, em caso de discordância, a posição do avaliador; c) A definição dos objectivos deve ser clara e dirigida aos principais resultados a obter pelo colaborador no âmbito do plano de actividades do respectivo serviço; d) Os objectivos a fixar devem ser no máximo cinco e no mínimo três, dos quais pelo menos um é de responsabilidade partilhada; e) São objectivos de responsabilidade partilhada os que implicam o desenvolvimento de um trabalho em equipa ou esforço convergente para uma finalidade determinada; f) Os objectivos devem ser sujeitos a ponderação, não

podendo cada um deles ter valor inferior a 15% ou a 20%, consoante tenham sido fixados, respectivamente, em cinco ou menos objectivos. [...]” (Diário da República, I Série-B, 3104-(3)).

A avaliação das competências comportamentais “[...] visa promover o desenvolvimento e a qualificação dos dirigentes e trabalhadores, maximizar o seu desempenho e promover uma cultura de excelência e qualidade, de acordo com as seguintes regras: a) As competências são definidas em função dos diferentes grupos profissionais de forma a garantir uma melhor adequação dos factores de avaliação às exigências específicas de cada realidade; b) O avaliado deve ter conhecimento, no início do período de avaliação, das competências exigidas para a respectiva função, assim como da sua ponderação; c) O número de competências deve ser no mínimo de quatro e no máximo de seis; d) A ponderação de cada competência não pode ser inferior a 10%” (Diário da República, I Série-B, 3104-(3)). Já a avaliação da atitude pessoal “[...] visa a apreciação geral da forma como a actividade foi desempenhada pelo avaliado, incluindo aspectos como o esforço realizado, o interesse e a motivação demonstrados” (Diário da República, I Série-B, 3104-(3)).

Neste sentido, o sistema de classificação apresenta a seguinte escala de avaliação: “2 – [...] *Excelente* – de 4,5 a 5 valores; *Muito Bom* – de 4 a 4,4 valores; *Bom* – de 3 a 3,9 valores; *Necessita de desenvolvimento* – de 2 a 2,9 valores; *Insuficiente* – de 1 a 1,9 valores” (Diário da República, I Série-B, 3104-(3)). No que concerne ao sistema de classificações, “1 – A classificação final é determinada pela média ponderada da avaliação de cada uma das suas componentes, de acordo com a seguinte ponderação:

Grupo de pessoal	Objectivos	Competências	Atitude pessoal
[...]			
Auxiliar	20	60	20

2 – [...]” (Diário da República, I Série-B, 3104-(3)). A Portaria n.º 509-A/2004 de 14 de Maio apresenta em anexo as fichas de auto-avaliação, incluindo o modelo para o grupo de pessoal auxiliar (Diário da República, I Série-B, 3104-(10)).

5. A Legislação Referente à Formação

Como vimos, “[a] autonomia da escola exerce-se através de competências próprias em vários domínios, [...] na gestão e formação do pessoal docente e não docente [...]” (Diário da República, I Série, 456). Assim, a Legislação esclarece que “[s]ão atribuições da escola, no âmbito da extensão educativa: a) Promover e apoiar actividades de educação de adultos; b) Participar em actividades de aperfeiçoamento profissional; c) [...]” (Diário da República, I Série, 457). Em relação à gestão e formação de pessoal não docente, esta lei de 1998 esclarece que “[c]ompete à escola: a) Inventariar as suas necessidades quanto ao número e qualificação do pessoal técnico, técnico-profissional, operário e auxiliar; b) Definir critérios de distribuição de serviço ao pessoal não docente; c) Estabelecer critérios para a selecção de pessoal [...] e proceder à sua contratação; d) Gerir o pessoal de apoio no que respeita à atribuição de funções e horários, de acordo com as necessidades da escola e tendo sempre em conta as suas qualificações; e) Proceder à qualificação de serviço; f) [...]; g) [...]; h) Promover a formação do pessoal não docente, podendo estabelecer protocolos com diferentes

entidades e instituições para esse efeito, e conceder a dispensa total ou parcial de serviço para frequência de acções de formação” (Diário da República, I Série, 460).

No decreto-lei n.º 50/98 de 11 de Março, Artigo 24.º, prevê-se a autoformação nos seguintes termos: “1 - Entende-se por autoformação o acesso à formação por iniciativa individual do pessoal a que se refere o artigo 2.º do presente diploma que corresponda, directa ou indirectamente, às áreas funcionais em que se encontre inserido ou contribua para o aumento da respectiva qualificação. 2 - Para os efeitos do disposto no número anterior, aquele pessoal tem direito, dentro do período laboral, a um crédito de trinta e cinco horas por ano civil para a sua autoformação, sem prejuízo de, no caso de acções formativas com relevância directa nas respectivas áreas funcionais, a apreciar pelo dirigente máximo do serviço, aquele limite coincidir com a carga horária prevista para a correspondente acção de formação (Diário da República, versão online). Em seguida, a lei define os procedimentos para este tipo de formação: “3 - A autoformação é financiada pelo formando, sem prejuízo do disposto no Decreto Regulamentar n.º 15/96, de 23 de Novembro, quanto ao acesso individual à formação. 4 - A autoformação, quando realizada dentro do período laboral, corresponde, para todos os efeitos legais, ao exercício efectivo de funções. 5 - Os serviços e organismos da administração central, regional e local não podem impedir a frequência de acções de autoformação quando estas tenham lugar fora do período laboral” (Diário da República, versão online).

Por fim, o Artigo seguinte expõe as obrigações de quem se propõe à autoformação: “1 - O funcionário ou agente a quem for concedida a autorização para a formação deve, no fim da mesma, apresentar uma declaração de frequência ou certificado de formação. 2 - Em caso de ausência, o funcionário ou agente deve justificar a sua falta nos termos

legais, sob pena de ficar impossibilitado de requerer nova autorização para formação no ano em curso e no seguinte, independentemente da sanção disciplinar que ao caso couber” (Diário da República, versão online).

Anterior a esta é a Lei de Bases do Sistema Educativo que, referindo-se aos recursos humanos, tinha um artigo sobre a formação de educadores e professores e outro sobre a formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário. No artigo relativo à formação contínua pode ler-se: “1 – A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua.” No entanto, os pontos 3 e 4 deste artigo são longos mas apenas mencionam os educadores e docentes. Verifica-se, portanto, uma melhoria significativa da lei em relação ao pessoal não docente e, como analisaremos em seguida, aos Auxiliares de Acção Educativa em particular.

Em 11 de Março de 1998, a Presidência do Conselho de Ministros iniciou esta evolução legislativa com o decreto-lei n.º 50/98 que, no seu texto introdutório, afirma que “[d]e entre as principais modificações introduzidas, são de realçar as que se prendem com: a regulamentação do direito à formação profissional, através da atribuição de um crédito de trinta e cinco horas anuais ao pessoal, que, por sua iniciativa, o pode utilizar em acções de formação, quando não seja contemplado nos planos de formação dos serviços, [...]” (Diário da República, I Série-A, 944).

Este documento é decisivo no que diz respeito à formação, quer em termos de definição e regulamentação, quer em termos de organização e implementação. Esta lei define formação profissional como “[...] o processo global e permanente através do qual os

funcionários e agentes, bem como os candidatos a funcionários sujeitos a um processo de recrutamento e selecção, se preparam para o exercício de uma actividade profissional, através da aquisição e do desenvolvimento de capacidades ou competências, cuja síntese e integração possibilitam a adopção dos comportamentos adequados ao desempenho profissional e à valorização pessoal e profissional” (Diário da República, versão online). A lei aplica-se a toda a função pública, definindo que “1 - Os funcionários e agentes da Administração Pública têm o direito de frequentar acções de formação profissional. 2 - Os funcionários e agentes da Administração Pública, bem como os candidatos sujeitos a um processo de recrutamento e selecção, são obrigados a frequentar as acções de formação profissional para que forem designados, especialmente as que se destinem a melhorar o seu desempenho profissional ou a suprir carências detectadas na avaliação do seu desempenho” (Diário da República, versão online).

Tendo como princípios orientadores a “universalidade”, a “continuidade”, a “utilidade funcional”, a “multidisciplinaridade”, a “desconcentração e descentralização” e a “complementaridade”, a formação profissional tem por objectivos: “a) Contribuir para a eficiência, a eficácia e a qualidade dos serviços; b) Melhorar o desempenho profissional dos funcionários e agentes da Administração Pública, fomentando a sua criatividade, a inovação, o espírito de iniciativa, o espírito crítico e a qualidade; c) Assegurar a qualificação dos funcionários para o ingresso, acesso e intercomunicabilidade nas carreiras; d) Contribuir para a mobilidade dos efectivos da Administração Pública; e) Contribuir para a realização pessoal e profissional dos funcionários e agentes da Administração, preparando-os para o desempenho das diversas missões para que estão vocacionados; f) Complementar os conhecimentos técnicos e os fundamentos culturais ministrados pelo sistema educativo” (Diário da República, versão online).

A formação profissional na Administração Pública estrutura-se em “Formação inicial” e “Formação contínua”, sendo que “1 – A formação inicial visa habilitar os formandos com conhecimentos e aptidões para o exercício das respectivas funções. 2 - A formação inicial pode desenvolver-se em dois momentos distintos: a) Em fase anterior à admissão, como condicionante da mesma; b) Em fase imediatamente posterior à admissão, integrando-se no período probatório ou de provisoriedade da nomeação. 3 - O processo de formação inicial é sempre objecto de avaliação e de classificação. 4 - A definição de cursos, conteúdos programáticos e respectivos regulamentos de funcionamento que se insiram no âmbito da formação inicial são objecto de despacho conjunto dos membros do Governo da tutela e do que tiver a seu cargo a Administração Pública” (Diário da República, versão online). Já “1 - A formação contínua visa promover a actualização e a valorização pessoal e profissional dos funcionários e agentes, em consonância com as políticas de desenvolvimento, inovação e mudança da Administração Pública. 2 - Constituem objectivos específicos da formação contínua, nomeadamente, os seguintes: a) O complemento da formação de base, actualizando-a e proporcionando a preparação necessária para o desenvolvimento técnico-científico; b) A adequação às inovações técnicas e tecnológicas com reflexo directo no desempenho profissional; c) O desenvolvimento e valorização pessoal e profissional dos funcionários e agentes da Administração, tendo por objectivo o desempenho de tarefas mais complexas, a promoção e a intercomunicabilidade de carreiras” (Diário da República, versão online).

Como pudemos verificar pela análise do Decreto-lei n.º 184/2004 de 29 de Julho, para a carreira de Auxiliar de Acção Educativa apenas se exige o 9.º ano de escolaridade como formação inicial, sem qualquer componente específica, sendo a formação contínua

apenas essencial para a progressão na carreira ou para a subida de escalão dentro desta categoria profissional. Não só não se promove uma especialização, como também não se dignifica nem qualifica esta profissão, o que se reflecte na fraca imagem que a população em geral e a comunidade escolar em particular têm destes profissionais.

No que concerne à formação contínua da função pública em geral, a lei prevê as seguintes modalidades: “a) A formação de aperfeiçoamento, que visa o aprofundamento e a melhoria das capacidades já existentes; b) A formação de especialização, que visa conferir e desenvolver ou aprofundar conhecimentos e aptidões profissionais relativamente a determinada técnica ou área do saber, proporcionando o exercício especializado de funções nos correspondentes domínios; c) A formação para promoção na carreira, que, nos casos e nos termos em que o respectivo regime o preveja, visa especificamente o desenvolvimento dos conhecimentos e aptidões profissionais considerados indispensáveis para o exercício de funções de maior complexidade e responsabilidade no âmbito da mesma carreira; d) A formação de reconversão profissional, que visa conferir os conhecimentos e as aptidões profissionais indispensáveis ao exercício das tarefas e responsabilidades relativas ao conteúdo funcional da carreira diversa daquela em que o funcionário está integrado, suprimindo a falta de habilitações literárias ou qualificações profissionais legalmente estabelecidas para provimento na nova carreira e possibilitando, dessa forma, a sua adequada transição. 2 - A regulamentação da formação de reconversão profissional, no que respeita aos conteúdos programáticos, procedimentos e avaliação, é objecto de despacho conjunto dos membros do Governo da tutela e do que tiver a seu cargo a Administração Pública” (Diário da República, versão online). Esta formação é, naturalmente, sujeita a avaliação.

O Estatuto do Pessoal Não Docente especifica as leis gerais da função pública em relação aos Auxiliares de Acção Educativa. Assim, diz, em conformidade com a lei geral, que “1 – A formação do pessoal não docente compreende a formação inicial e a formação contínua, nos termos da lei geral” (Diário da República, I Série-A, 4903). Em relação ao pessoal não docente refere ainda que “2 – A formação do pessoal não docente compreende ainda a formação para chefe de serviços de administração escolar, [...] e a formação para mudança de nível na carreira de auxiliar de acção educativa, [...] ambas definidas no anexo IV ao presente diploma. 3 – A formação do pessoal não docente prossegue os objectivos estabelecidos no artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 50/98, de 11 de Março, e ainda: a) A melhoria da qualidade dos serviços prestados à comunidade escolar; b) A aquisição de capacidades e competências que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos agrupamentos de escolas e dos respectivos projectos educativos; c) A promoção na carreira dos funcionários, tendo em vista a sua realização profissional e pessoal. [...] 5 – A formação contínua pode ser organizada em módulos, que correspondam a módulos da formação inicial ou da formação referida no n.º 2. [...] 7 – A formação contínua é obrigatoriamente ponderada em concursos de acesso” (Diário da República, I Série-A, 4903).

O referido anexo IV é bastante importante para o nosso estudo, pois regulamenta a importância da formação na mudança de nível e progressão na carreira de Auxiliar de Acção Educativa:

“C – Formação para mudança de nível na carreira de auxiliar de acção educativa

Conteúdos programáticos	Carga horária
A – Formação educacional. Apoio Pedagógico	42
1) Desenvolvimento psicológico da criança e do jovem.	
2) Acção educativa – aspectos pedagógicos.	
3) Cultura da participação e cooperação.	
B – Escola promotora de saúde	38
1) Higiene, segurança e prevenção.	
2) Socorrismo.	
3) Educação alimentar.	

(Diário da República, I Série-A, 4913).

A nível meso, as alterações legislativas são sempre divulgadas na comunidade escolar por meio de circulares, que referem os artigos da lei e a explicam em linguagem corrente. Nas duas circulares que pudemos observar, o assunto prendia-se com a “Formação do Pessoal Não Docente; Estatuto do Pessoal Não Docente” e “Transição para a carreira de auxiliar de acção educativa; Nomeação dos encarregados de coordenação do pessoal auxiliar de acção educativa”.

6. A Formação Disponível para os Auxiliares de Acção Educativa

Devido à economia de espaço e tempo que um trabalho académico desta envergadura exige, apenas analisámos a documentação do Centro de Formação com o qual o Estabelecimento de Educação em estudo estabeleceu protocolo de formação. Assim, em 2003, este Centro de Formação disponibilizou cursos de “Relações Pessoais e Comportamentos Comunicacionais”, com duração de 24 horas a ministrar em Abril,

“Processamento Integrado da Informação”, igualmente com duração de 24 horas, com duas turmas, uma em Abril e outra em Julho e “Gestos que salvam – Primeiros Socorros na Escola”, com duração de 25 horas, em Abril.

No ano seguinte, verificou-se um aumento da oferta de cursos relativa aos Auxiliares de Acção Educativa, apresentando o Centro as seguintes possibilidades de formação: “À Descoberta da Língua Portuguesa”, com duração de 20 horas, a ministrar em duas turmas, uma em Abril e outra em Julho, “Processamento Integrado de Informação”, de 24 horas em Junho/Julho, “Gestos que salvam – Primeiros Socorros na Escola”, de 25 horas em Abril, “O AAE e a Criança com necessidades educativas especiais”, com duração de 36 horas, a decorrer em Abril, “Segurança Alimentar”, de 24 horas em Julho, “As crianças, os jovens e a circulação rodoviária – educar e prevenir”, igualmente de 24 horas a ocorrer em Dezembro, e “Direitos e deveres dos AAE”, com a duração de 15 horas, ministrado em Fevereiro.

O ano de 2005 demonstra de novo aumento no leque de opções de formação dos Auxiliares de Acção Educativa com o aparecimento de novos cursos: “À Descoberta da Língua Portuguesa”, com duração de 20 horas, a ministrar em Março, “O AAE e a Criança com necessidades educativas especiais”, com duração de 36 horas, a decorrer em Março e Abril, “Segurança Alimentar”, de 24 horas em Julho, “As crianças, os jovens e a circulação rodoviária – educar e prevenir”, igualmente de 24 horas a ocorrer em Dezembro e os novos cursos “O papel do AAE na educação sexual dos alunos”, com duração de 15 horas, durante Fevereiro e Março, “Iniciação à informática”, de 24 horas em Junho e Julho e “Gestão do stress e comportamento organizacional”, também de 24 horas, a decorrer em Março.

Contudo, no ano de 2006, verificou-se uma diminuição drástica do número de acções para os auxiliares de acção educativa, sendo ministrado apenas um curso: “Regime de Carreiras do Pessoal Docente e Não Docente”, de 35 horas em Fevereiro e Março.

O local onde são ministradas as acções de formação é bastante próximo da escola, com óptimo acesso de transporte próprio e de transportes públicos, não demorando o percurso entre a escola e o Centro de Formação mais de 20 minutos.

2.º Capítulo

Metodologia da Investigação

A investigação deve contemplar que cada método de pesquisa adequa-se mais à resolução de determinados problemas de pesquisa que de outros. Assim, podemos considerar que existem dois grandes métodos de obtenção de dados – a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa. O modo como o problema de estudo é formulado e o plano de pesquisa vão orientando qual a abordagem mais adequada, pelo que se pode e deve “[...] utilizar diferentes métodos ou dados, incluindo a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas” (Carmo e Ferreira, 1998:183).

A diferença entre pesquisa quantitativa e qualitativa diz respeito à forma como se analisam os dados. A pesquisa quantitativa permite uma manipulação estatística da informação, enquanto que a análise na pesquisa qualitativa infere que diferentes abstractos teóricos levam a diferentes concepções do que é um dado válido. As explicações satisfatórias requerem uma apreciação das perspectivas, culturas e “visões do mundo” dos autores.

Para a elaboração do nosso estudo seleccionámos a investigação com métodos qualitativos, pois as suas características adequam-se, segundo o nosso ponto de vista, aos objectivos do trabalho que realizámos. Hermano Carmo e Manuela Malheiro Ferreira resumem, em *Metodologia da Investigação* (1998), as principais características

do paradigma qualitativo:

- métodos qualitativos;
- compreender a conduta humana do ponto de vista daquele que actua;
- observação naturalista e sem controlo;
- subjectivo;
- fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo e indutivo;
- orientado para o processo,
- válido, pois é baseado em dados reais, ricos e profundos;
- não generalizável, pois estuda casos isolados;
- holístico;
- realidade dinâmica (Carmo e Ferreira, 1998: 177).

Destes pontos, os autores salientam como característica fundamental das abordagens qualitativas, o seu carácter indutivo, pois “[...] desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados. Não procuram a informação para verificar hipóteses” (Carmo e Ferreira, 1998: 179). Outra característica essencial é a sua perspectiva holística, uma vez que “[o]s investigadores têm em conta a «realidade global»” (Carmo e Ferreira, 1998: 180). Por fim, salientam a sua concepção naturalista já que “[a] fonte directa de dados são as situações consideradas «naturais». Os investigadores interagem também com os sujeitos de uma forma «natural» e, sobretudo, discreta” (Carmo e Ferreira, 1998: 180).

No entanto, estes autores não deixam de mencionar aqueles que foram os teorizadores principais da forma como a investigação qualitativa é encarada na actualidade: Robert

Bogdan e Sari Biklen (1994). Estes autores indicam que este tipo de investigação recolhe dados de tipo qualitativo, “[...] o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo outros sim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan e Biklen, 1994: 16).

Assim, os mesmos autores atribuem cinco características que consideram inerentes a este tipo de investigação: “1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan e Biklen, 1994: 47); “2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (Bogdan e Biklen, 1994: 48); “3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan e Biklen, 1994: 49); “4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (Bogdan e Biklen, 1994: 50); “5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (Bogdan e Biklen, 1994: 50). Deste modo, o objectivo último do processo de investigação qualitativa é o de que os investigadores criem uma ligação com o seu objecto de estudo de modo a compreenderem os sentimentos, pensamentos e desejos das pessoas em estudo e do ambiente que as envolve.

Este tipo de investigação, directamente ligado às Ciências Sociais e Humanas, apresenta diversas abordagens e metodologias consoante a área a que se aplicam e os objectivos

que se pretendem alcançar. No sentido de perseguir os nossos objectivos, optámos pela abordagem etnometodológica aplicada a um estudo de caso.

A abordagem teórica etnometodológica centra-se na matéria substantiva a ser investigada. A etnometodologia é a abordagem utilizada pelos antropólogos e etnólogos no estudo de sociedades mais distantes do paradigma ocidental. No entanto, segundo Bogdan e Biklen “[p]ara os etnometodólogos os sujeitos não são os membros de tribos primitivas; são pessoas que se encontram em várias situações na sociedade moderna” (Bogdan e Biklen, 1994: 60).

Deste modo, vimos que a etnometodologia é um método que serve os propósitos dos estudos em educação que procuram investigar situações e comportamentos *in loco*. Os mesmos autores defendem, então, que “[o]s etnometodólogos tentam compreender o modo como as pessoas percebem, explicam e descrevem a ordem no mundo que habitam” (Bogdan e Biklen, 1994: 60).

Seguindo os critérios de classificação propostos por Carmo e Ferreira (*op. cit.*), importa explicitar que esta investigação considera-se, quanto ao propósito, uma investigação básica e, quanto ao método, um estudo de caso. A investigação básica é aquela que “[...] tem como propósito desenvolver a teoria e estabelecer princípios gerais. A investigação básica fornece a teoria relevante para a resolução de problemas sociais” (Carmo e Ferreira, 1998: 209).

O estudo de caso adapta-se de forma adequada à investigação qualitativa que efectuámos, pois “[...] consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo,

de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Bogdan e Biklen, 1994: 89).

Dentro deste tipo de estudo podemos ainda falar do estudo de caso de observação, em que o investigador pratica a observação participante, centrando-se o seu objecto de estudo “[...] numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou nalgum aspecto particular dessa organização” (Bogdan e Biklen, 1994: 90). A incidência deste estudo poderá ser sobre um grupo em particular que funciona dentro de uma organização, neste caso os Auxiliares de Acção Educativa.

Carmo e Ferreira (*op. cit.*), em conformidade com Yin (1988), definem estudo de caso como “[...] abordagem empírica que:

- investiga um fenómeno actual no seu contexto real; quando,
- os limites entre determinado fenómeno e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual
- são utilizadas muitas fontes de dados” (Carmo e Ferreira, 1998: 216).

O estudo de caso usa-se, segundo Yin, “[...] quando se quer responder a questões de «como» e «porquê»” (Carmo e Ferreira, 1998: 216).

Já Lüdke e André (*op. cit.*) referem-se ao estudo de caso como uma “[...] investigação sistemática de uma instância específica [...]” (Lüdke e André, 1986: 23). O estudo de caso foi essencial à realização deste trabalho pois “[a]o retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos precisos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade” (Lüdke e André, 1986: 24).

Segundo Carmo e Ferreira (*op. cit.*) um bom estudo de caso deve “[...] ser relevante, completo, considerar perspectivas alternativas de explicação, evidenciar uma recolha de dados adequada e suficiente e ser apresentado de uma forma que motive o leitor” (Carmo e Ferreira, 1998: 218).

Paralelamente a um estudo de caso baseado na observação, desenvolvemos uma reconstituição da carreira profissional do Sr. Artur C., uma vez que ele foi peça fundamental para a realização desta pesquisa. Esta reconstituição tem o nome de história de vida que é “[...] um tipo de estudo de caso em que o investigador mediante entrevistas em profundidade tenta coligir uma narrativa de um indivíduo. [...] Em Ciências da Educação têm sido igualmente realizadas histórias de vida, visando sobretudo utilizá-las na (auto) formação de professores” (Carmo e Ferreira, 1998: 219). Como se pode observar, é um tipo de estudo que se adequa à temática da formação, apesar de ser geralmente aplicado aos docentes. Por carreira entenderam-se as “[...] diversas posições, estádios e formas de pensar dos indivíduos, ao longo das suas vidas” (Bogdan e Biklen, 1994: 93). Neste estudo, focámos apenas a carreira profissional e, devido à limitação temporal da investigação, realizámos entrevistas em profundidade sem um carácter demasiado exaustivo.

A história de vida enquadra-se, portanto, dentro do estudo de caso, em que “[...] o investigador leva a efeito entrevistas exaustivas com uma pessoa tendo como objectivo coligir uma narrativa na primeira pessoa” (Bogdan e Biklen, 1994: 92). Os dados recolhidos neste tipo de estudo auxiliaram na “[...] compreensão do comportamento humano ou das instituições existentes” (Bogdan e Biklen, 1994: 93).

No que concerne à observação participante, esta tanto pode ser uma ferramenta exploratória, uma técnica principal ou um instrumento auxiliar de pesquisas de natureza quantitativa. Nesta investigação a observação participante assumiu o papel de ferramenta exploratória e de técnica principal, mas também de instrumento de recolha de dados de uma reunião.

Como técnica principal, a observação participante coloca questões pertinentes de “observatório”; o investigador deve decidir o papel social a desempenhar na comunidade em estudo e reflectir seriamente sobre o grau de envolvimento (“intensidade do mergulho”) que melhor sirva os seus propósitos. Neste sentido, Carmo e Ferreira propõem um modelo de abordagem designado por “janela de Johari”. Este modelo explicita as áreas de intervenção que estão em jogo numa observação deste tipo:

- área livre – contém tanto a informação do eu como do outro;
- área cega – contém a informação do outro (imagem que este tem do eu);
- área secreta – contém a informação do eu (o que este não partilha com o outro);
- área inconsciente – contém elementos que condicionam a relação fora da consciência do eu e do outro (Carmo e Ferreira, 1998: 110).

O melhor acesso com mergulho restrito (distanciamento) é através da área cega; com mergulho profundo (envolvimento) é através da área secreta.

Seguindo a abordagem teórica de Denzin (1978), Lüdke e André (*op. cit.*) definem observação participante como “[...] uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a

participação e a observação direta e introspecção” (Lüdke e André, 1986: 29). Neste tipo de observação “[...] o observador [que] acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender [...] o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (Lüdke e André, 1986: 26). Verifica-se, assim, que a introspecção e a reflexão pessoal assumem um papel de reputada importância em pesquisas deste carácter.

Silva e Pinto (*op. cit.*) alertam para um factor de importância fulcral no desenvolvimento de uma observação participante: “A unidade social em observação não pode ser demasiado extensa e o período de observação não pode ser demasiado curto uma vez que o que se pretende é uma recolha intensiva de informação acerca dum vasto leque de práticas e de representações sociais, com o objectivo tanto de as descrever como de alcançar a caracterização local das estruturas e dos processos sociais que organizam e dinamizam esse quadro social” (Silva e Pinto, 2001: 137).

Os mesmos autores chamam também a atenção para o impacto que as acções do investigador possam vir a ter no dia-a-dia da comunidade em estudo. No estudo que efectuámos, este efeito foi minimizado, pois o investigador cumpre os requisitos propostos por estes autores para evitar este impacto: “Para que o impacto seja, de facto, negligenciável, é necessário que o investigador faça parte daquele contexto social ou esteja com ele fortemente familiarizado por socialização ou aproximação prévias” (Silva e Pinto, 2001: 135).

De modo a evitar certos problemas recorrentes quando investigadores menos experientes iniciam um trabalho de campo, Lüdke e André (*op. cit.*) realçam a

importância de começar por definir o que observar e como observar, ou seja, delimitar o objecto de estudo, a configuração espaço-temporal, o grau de participação do observador e o tempo de observação (Lüdke e André, 1986: 269). Outra preocupação abordada pela maioria dos autores consultados consiste na dificuldade de posicionamento do investigador face à comunidade na qual se vai inserir.

Os autores Carmo e Ferreira (*op. cit.*) advertem para a necessidade do investigador ser extremamente cauteloso com o risco da observação militante, ou seja, tornar-se mais participante que observador (Carmo e Ferreira, 1998: 106). A este propósito, Lüdke e André (*op. cit.*) distinguem entre “participante como observador” e “observador como participante”, baseando-se nos conceitos estabelecidos por Junken (1971):

Por “participante como observador” entende-se aquele que “[...] não oculta totalmente suas actividades, mas revela apenas parte do que pretende. [...] uma preocupação é não deixar totalmente claro o que pretende, para não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado. Esta posição também envolve questões éticas óbvias” (Lüdke e André, 1986: 29). Pelo contrário, o “observador como participante” desenvolve estudos onde “[...] a identidade do pesquisador e os objectivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nesta posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo” (Lüdke e André, 1986: 29). Neste caso, o investigador é claramente um observador-participante, pois pertence à população sobre a qual recai o estudo.

A investigação qualitativa é, por definição, uma investigação vocacionada para o

trabalho de campo, apesar de incluir outros passos e outros factores, como as leituras, a interpretação de dados, a pesquisa documental, etc. Esta designação “[...] refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito [...] não com alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele” (Bogdan e Biklen, 1994: 113).

Para acompanhar o trabalho de campo todos os procedimentos devem ser anotados no diário de pesquisa que é um “[...] autêntico *diário de bordo*, em que o investigador vai assentando por ordem cronológica os vários procedimentos da sua investigação, os resultados das observações efectuadas, os acontecimentos relevantes, etc.” (Carmo e Ferreira, 1998: 104). Neste diário devem separar-se os factos observados dos juízos de valor e as interpretações das hipóteses. Periodicamente deve efectuar-se uma reflexão sobre todo o material recolhido, procedendo-se a uma leitura cronológica e a uma leitura temática.

1. Procedimentos Metodológicos

Escolhida a metodologia para a investigação a desenvolver, urge explicitar os passos que orientaram o estudo. Os elementos chave para qualquer pesquisa são o planeamento e a organização, sendo que estes elementos estão intrinsecamente ligados ao tempo e orçamento de que se dispõe. Ainda que os planos possam sofrer alterações, o que acontece, quase infalivelmente, em todas as investigações, foi essencial criar um

planeamento calendarizado prévio, que permitiu um certo grau de orientação no trabalho do investigador.

1.1. Procedimentos de recolha de Informação

Esse trabalho partiu duma conceptualização inicial, que foi a que se desenvolveu na parte teórica, onde se explorou, definiu e delimitou, o problema de pesquisa e ao qual se adequa a metodologia a seguir para responder a esse mesmo problema. Só concretizando esta conceptualização inicial se poderá então recolher e analisar dados que permitam responder à pergunta inicial, ou problema de pesquisa, e então sim, redigir o trabalho final.

De acordo com alguns autores a teoria é um “[...] património acumulado de interpretações provisoriamente validadas [...]” (Silva e Pinto, 1986:56). Sendo que “[...] a envolvência teórica de toda a formação em ciências sociais pretende apropriar o real de modo a torná-lo objecto de estudo e conhecimento científico” (Almeida e Pinto, 1976: 64).

A teoria tomou forma na pergunta de partida, que decorreu da fase exploratória, da qual fizeram parte, segundo Quivy e Campenhoudt (*op. cit.*), leituras, entrevistas e observações exploratórias. Esta fase deu-nos uma perspectiva mais esclarecida sobre o tema a estudar e permitiu corrigir a pergunta de partida inicial e voltar à revisão da literatura. Este processo só terminou quando o problema a estudar ficou plenamente definido e as escolhas metodológicas adequadas perfeitamente planeadas, especialmente

com base na teoria recolhida.

Segundo Carmo e Ferreira (*op. cit.*) “[...] o investigador deve proceder por aproximações sucessivas, seleccionando progressivamente conjuntos de documentos até chegar a uma dimensão manuseável [...] um modo de seleccionar com alguma facilidade conjuntos abundantes de documentação escrita é através da consulta de bibliografias já publicadas [...] enciclopédias, dicionários e vocabulários especializados [...] bases de dados [...] revistas especializadas” (Carmo e Ferreira, 1998: 61).

Seleccionámos um pequeno número de leituras e delas retirámos o máximo proveito, porque o tempo de que dispúnhamos era limitado. Começámos pela orientação da pergunta de partida e procurámos documentos que incluíssem também elementos de análise e interpretação.

No caso do acesso a fontes documentais tivemos em consideração que nem todas as fontes são seguras. Outro aspecto que considerámos foi a autenticidade dos documentos. A representatividade do documento também foi relevante para a investigação. Importou também saber qual a relação do autor com o facto ocorrido e qual a finalidade do documento. Assim, foi fundamental ter uma postura crítica. O significado do documento deriva do contexto em que foi elaborado. Por fim, não descurámos a equação pessoal do investigador ao analisar o documento, pois também esta pode implicar algum enviesamento na pesquisa. Neste estudo apenas se recorrem a documentos oficiais.

Também foi importante explorar leituras que apresentavam uma abordagem

diversificada do fenómeno estudado, bem como efectuar uma reflexão pessoal e troca de ideias com outros investigadores entre leituras. Efectuaram-se resumos das obras e documentos lidos, para poder compará-los em seguida.

Após a aproximação teórica, a elaboração concreta do projecto começou, então, pela formulação do problema. Esta fase permitiu elaborar os preparativos de investigação e ponderar sobre o acesso às fontes de informação.

A formulação do problema de pesquisa e a definição de objectivos de pesquisa orientaram todo o processo, numa busca de resposta ou solução. Segundo Tuckman (2000), “[...] embora a selecção de um problema seja, muitas vezes, uma das fases mais difíceis num processo de investigação, constitui [...] uma daquelas fases a que apenas se pode dar uma orientação mínima [...] podemos apresentar alguns critérios:

1. Deve estabelecer uma relação entre duas ou mais variáveis.
2. Deve ser formulado de forma clara e sem ambiguidade.
3. Deve ser formulado em forma de questão [...].
4. Deve ser testável por métodos empíricos [...].
5. Não deve representar qualquer atitude moral ou ética” (Tuckman, 2000: 37).

A pergunta de partida que aquilatou o problema em análise procura ser cientificamente consequente, detentora de lógica e fundamento. Nela devem identificar-se os conceitos chave inerentes à pesquisa. Os conceitos são aqui vistos como “[...] proposições que sugerem que um fenómeno deve ser abordado de determinado modo [...]” (Moreira, 1994: 21). Ao contrário das hipóteses que podem ser sujeitas a confirmação ou refutação empírica, não é possível provar empiricamente a veracidade de um conceito.

Os conceitos são avaliados pelo contributo que dão para a resposta aos problemas do estudo, sendo instrumentos ao serviço do mesmo; “Os conceitos-conhecimentos são, a certo nível, indissociáveis da actividade científica que os produziu, e nesse sentido condensam todos os elementos processuais operados nessa produção. Ler uma matriz teórica significa, assim, ler a espessura operatória do que nos aparece em primeira análise como mera articulação sistémica e lógica de resultados «puros». Nem de outra maneira se poderia retirar da matriz a força instrumental que permite o seu contínuo movimento de auto-superação” (Almeida e Pinto, 1976: 67).

Ao longo de todo o trabalho de pesquisa as acepções mais importantes dos conceitos foram sendo criticamente examinadas, de modo a permitir o desenvolvimento de uma noção original, ou a adaptação de outra, que melhor se adequou à análise do problema. Os conceitos são assim elementos multidimensionais pelo que é imperativo determinar as categorias a estudar. Nesta fase inicial foi indispensável a análise de bibliografia especializada.

A pergunta de partida deve, reiteramos, exprimir o mais exactamente possível o que se pretende aprofundar, devendo ser o fio condutor da investigação. Deve ser clara, exequível e pertinente, de forma a ser inequívoca, realista e detentora de uma intenção compreensiva ou explicativa (e nunca moralizadora ou filosófica), (Quivy e Campenhoudt, 1992). Com estas indicações em mente, relembramos a pergunta de partida que orientou a nossa pesquisa: *Como é encarado por agentes da comunidade educativa o papel da formação específica para Auxiliar de Acção Educativa do ponto de vista da melhoria do seu desempenho profissional?*

Durante todo este trabalho inicial, essencial para o desenvolvimento da pesquisa, não descurámos outro aspecto fundamental – o acesso à informação. O acesso à informação condiciona toda a pesquisa, dependendo da maior ou menor facilidade com que é permitido aceder a essa mesma informação. Quando se negocia o acesso restrito, de acordo com Joan Cassel, citado por Moreira (1994), pensa-se em dois tipos de acesso. O acesso físico, concreto e o acesso social. No caso deste último, torna-se necessária uma certa persistência e resistência à rejeição que a intrusão do investigador provoca na população em estudo. Requer ainda uma certa sensibilidade social, implicando que o investigador adopte um determinado papel que se contextualize com os valores e comportamentos do grupo a ser estudado.

A pesquisa, em situações de acesso livre, é bem diferente. Quanto maior for o grau de abertura, mais fácil se torna o contacto com potenciais informadores. Este foi o caso desta investigação, uma vez que o investigador é parte integrante da escola sobre a qual recai o estudo.

O passo seguinte foi, então, o problema propriamente dito, ou seja a “[...] abordagem ou perspectiva teórica que decidimos adoptar para tratar o problema posto pela pergunta de partida” (Quivy e Campenhoudt, 1992: 89) que se concebe em dois momentos: “Num primeiro momento trata-se de [...] fazer o balanço dos diferentes aspectos do problema que foram evidenciados” (Quivy e Campenhoudt, 1992: 89). Num segundo momento, passa-se então a “[...] formular os principais pontos de referência teóricos”.

Em ciências sociais, o problema a ser estudado deriva da envolvimento social. Assim a sociedade é o objecto de estudo na sua complexidade e diversidade: “É certo que o

aparecimento de um problema não tem apenas que ver com as condições teóricas da produção científica, mas também com as condições sociais dessa produção [...]” (Almeida e Pinto, 1976: 64). Outros autores referem ainda que, “[...] cada formação científica propõe, assim, um conjunto articulado de questões – a sua *problemática teórica* – que delimita zonas de visibilidade. [...] Os meios de as obter (respostas), por seu turno, residem em todo o conjunto de disponibilidades conceptuais substantivas – as *teorias* em sentido restrito – [...], bem como em *métodos*, enquanto codificação provisória dos caminhos críticos da pesquisa” (Silva e Pinto, 1986: 63).

Chegou-se então à construção do modelo de análise que é composto por conceitos estreitamente articulados entre si, para, em conjunto, formarem um quadro de análise coerente. A conceptualização é a construção abstracta que visa dar conta do real, do essencial da realidade do ponto de vista do investigador. É, não só uma construção, como também uma selecção. Isso implica uma “[...] transformação dos conceitos e relações entre conceitos que se situam nos níveis da teoria com maior grau de generalidade e abstracção em elementos categorizadores e proposições capazes de, mais directamente que os anteriores, dar conta dos processos sociais nas suas configurações particulares” (Silva e Pinto, 1986: 69).

Com a elaboração do modelo de análise, foi possível definir quais as técnicas e instrumentos de recolha de dados que melhor obteriam informações sobre as categorias em análise. Então, pudemos avançar para o terreno e proceder ao trabalho de campo. No entanto, importa salientar que, após recolhidos os dados, foi necessário proceder à sua apresentação e análise. Esta etapa da pesquisa conduziu-nos de novo ao terreno para nova observação, que por sua vez deu origem a nova análise de dados, o que é

perfeitamente natural numa investigação de carácter qualitativo.

1.2. Modelo de Análise

Como vimos, o modelo de análise foi a ferramenta que organizou a recolha de dados. Este decorreu da pergunta de partida e identificou as categorias de análise que podem responder à pergunta colocada. A pergunta de partida estruturou-se em torno de duas variáveis: os Auxiliares de Acção Educativa e a Formação específica para o desempenho das suas funções. Na tabela 1 podemos observar as categorias pertinentes para a descrição e análise da primeira variável identificada, ao passo que na tabela 2 encontramos as categorias referentes à análise da segunda variável.

Para cada uma das categorias em estudo, seleccionámos a técnica de recolha de análise de dados que nos pareceu mais profícua e o método de análise de dados que nos permitiu retirar conclusões desta pesquisa.

Tabela 1: Categorias de Análise Relativas aos Auxiliares de Acção Educativa

Auxiliares de Acção Educativa		
Categorias	Técnicas de Recolha	Métodos de Análise
Idade	Questionário misto	Análise gráfica
Grau de instrução	Questionário misto e entrevista semi-estruturada	Análise gráfica
Tempo de serviço	Questionário misto	Análise gráfica
Trabalhador efectivo	Questionário misto	Análise gráfica
Trabalho noutras áreas	Questionário misto	Análise gráfica

Formação inicial	Questionário misto	Análise de conteúdo e análise gráfica
Formação contínua	Questionário misto e entrevista semi-estruturada	Análise de conteúdo e análise gráfica
Formação para a reconversão	Questionário misto e entrevista semi-estruturada	Análise de conteúdo e análise gráfica
Formação construtivista	Questionário misto e entrevista semi-estruturada	Análise de conteúdo e análise gráfica
Conhecimento das funções a desempenhar	Entrevista semi-estruturada e observação directa	Análise de conteúdo

Tabela 2: Categorias de Análise Relativas à Formação Profissional

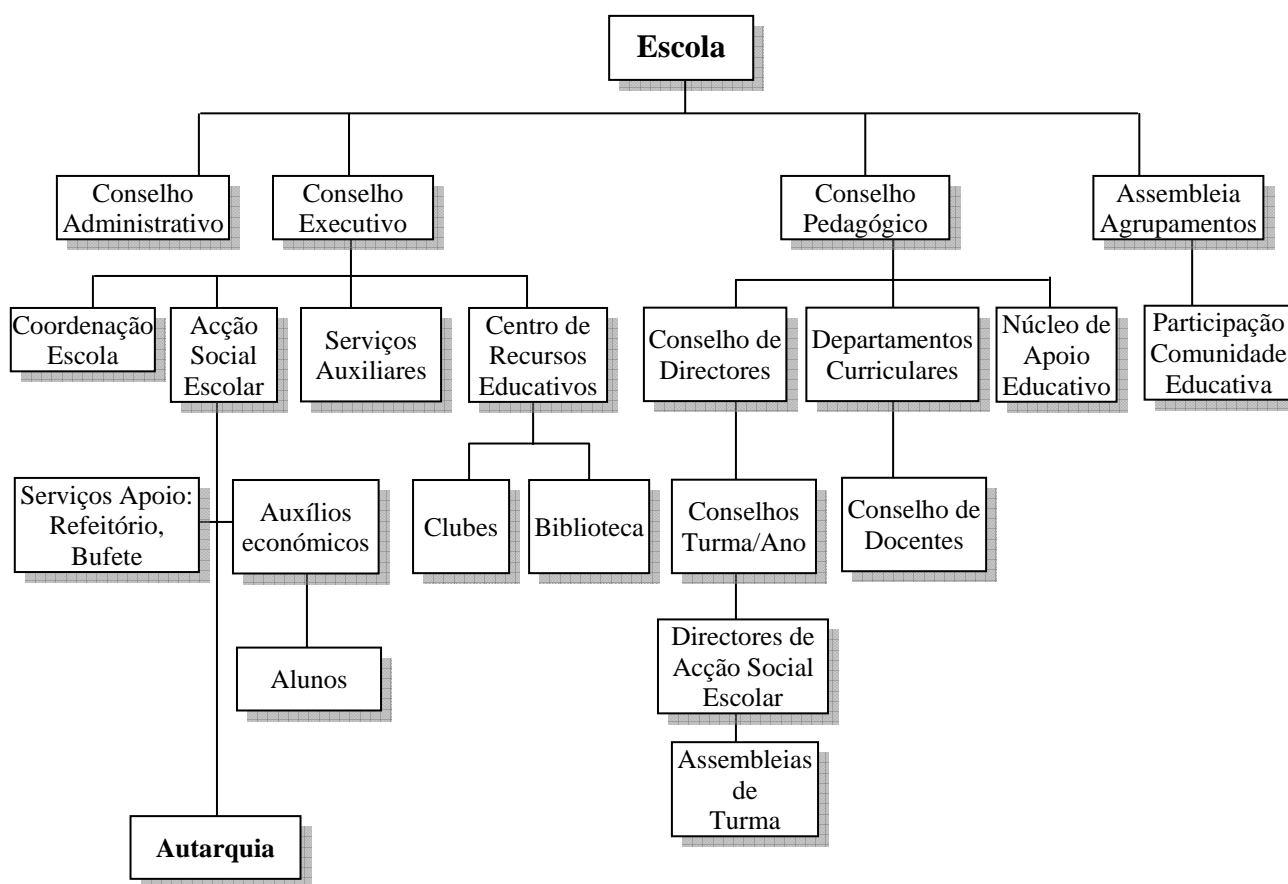
Formação Profissional		
Categorias	Técnicas de Recolha	Métodos de Análise
Formação disponível: Cursos Informação Periodicidade Duração Local	Documentos oficiais, questionário misto e entrevista semi-estruturada	Análise de conteúdo e análise estatística gráfica
Adequação da formação disponível às funções desempenhadas	Entrevista semi-estruturada	Análise de conteúdo
Apoios: Nível macro (Ministério da Educação) Nível meso (Estabelecimento de ensino) Nível micro (Comunidade escolar)	Questionário misto, entrevista semi-estruturada e observação directa	Análise de conteúdo
Importância	Questionário misto e	Análise de conteúdo e

	entrevista semi-estruturada	análise gráfica
Melhoria do desempenho das funções	Questionário misto e entrevista semi-estruturada	Análise de conteúdo e análise gráfica
Leis relativas ao Auxiliar de Acção Educativa	Documentos oficiais	Análise de conteúdo

1.3. População em Estudo

O estabelecimento de educação sobre o qual recaiu o estudo dedica-se ao ensino básico e apresenta a seguinte estrutura organizacional e funcional:

Figura 9: Estrutura Organizacional e Funcional da Escola



A comunidade escolar inclui, portanto, todos os elementos que podemos observar na figura 9. No entanto, apenas nos foi possível obter os seguintes dados sobre esta comunidade e a sua população:

Tabela 3: Comunidade Escolar

Comunidade Escolar	
Auxiliares de Acção Educativa	18
Funcionários Administrativos	3
Corpo Docente	34
Corpo Discente	319

1.4. *Processo de Amostragem*

A amostragem é o processo de selecção de uma amostra que, no caso dos estudos qualitativos, é intencionalmente pequena. Este processo “[...] conduz à selecção de uma parte ou subconjunto de uma dada população ou universo que se denomina **amostra** de tal maneira que os elementos que constituem a amostra representam a população a partir da qual foram seleccionados. O número de elementos que fazem parte de uma amostra designa-se por **dimensão** ou **grandeza** da amostra e representa-se por n ” (Carmo e Ferreira, 1998: 191). População (ou universo) “[...] é o conjunto de elementos abrangidos por uma mesma definição” (Carmo e Ferreira, 1998: 191).

A amostragem, segundo António Carlos Gil (1987), assenta, assim, em alguns princípios: 1. “A lei dos grandes números afirma que, se numa prova a probabilidade de um evento é p , e se este se repete grande número de vezes, a relação entre as vezes que se produz o sucesso e a quantidade total de provas, ou seja f , tende a aproximar-se cada vez mais da probabilidade p ”. 2. “A lei da regularidade estatística indica que um conjunto de n unidades tomadas ao acaso de um conjunto N terá provavelmente as características do grupo maior”. 3. “A lei da inércia dos grandes números assegura que, na maioria dos fenómenos, quando uma parte varia numa direcção, é provável que parte igual do mesmo grupo varie em direcção oposta” e; 4. “A lei da permanência dos pequenos números diz que, se uma amostra suficientemente numerosa é representativa da população, uma segunda amostra de igual magnitude deverá ser semelhante à primeira” (Gil, 1987: 92-93).

Podemos designar duas técnicas principais de amostragem:

1. Probabilística – Cada um dos elementos tem uma probabilidade real (conhecida e não nula) de ser incluído na amostra.
2. Não probabilística – Selecção feita a partir de critérios que sirvam o objectivo de estudo. Podem não estar todos os elementos representados.

No processo de realização da amostragem é essencial começar por definir objectivamente a população e, posteriormente, determinar com a mesma objectividade a dimensão ou grandeza da amostra necessária. Só em seguida se procede à selecção da amostra. Segundo Gil, podem distinguir-se três fases: “a) classificação da população em função de propriedades tidas como relevantes para o fenómeno a ser estudado; b) determinação da proporção da população a ser colocada em cada classe, com base na constituição conhecida ou presumida da população; c) fixação de cotas para cada observador ou entrevistador encarregado de seleccionar elementos da população a ser pesquisada, de modo tal que a amostra total seja composta em observância à proporção das classes consideradas.” (Gil, 1987: 97-98).

Neste estudo, optámos por nos centrar apenas nos Auxiliares de Acção Educativa, de forma a obter uma representatividade de 100%, ou seja, realizámos inquéritos aos dezoito Auxiliares de Acção Educativa que compõem a comunidade escolar.

No sentido de aprofundar a maneira como é encarada a formação, julgámos pertinente realizar inquéritos por entrevista à Presidente do Conselho Executivo e ao Director do Centro de Formação Pedagógica com o qual a escola estabeleceu protocolos de formação.

Não se consideraram os restantes elementos da comunidade escolar pois, como tivemos oportunidade de referir, já existem estudos com esta vertente. Não se procedeu, portanto, a qualquer processo de amostragem, uma vez que nos centrámos apenas nos próprios Auxiliares de Acção Educativa e suas opiniões e nos caminhos trilhados pela formação.

1.5. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

As investigações de carácter qualitativo fundamentam-se na recolha de dados e na sua interpretação. Existem várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, sendo privilegiados no nosso estudo os inquéritos por entrevista semi-estruturada, inquérito por questionário misto e a observação participante, apoiados pela pesquisa e análise documental. Neste estudo, recorreremos a todas estas técnicas.

1.5.1. Inquérito por Questionário

O inquérito é um “[...] processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática” (Carmo e Ferreira, 1998: 123). Os inquéritos podem ser efectuados por questionário, que “[c]onsiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema [...]” (Quivy e Campenhoudt,

1998: 188) ou por entrevista.

Antes de começarmos a processar a aplicação do questionário foi necessário fazer algumas considerações; “Habitualmente considera-se que um processo completo de inquirição deve começar por uma fase qualitativa, sob a forma de um conjunto de entrevistas não-directivas ou estruturadas a que se segue uma fase quantitativa [...]. Com efeito, quando temos ainda poucas hipóteses e quando mal sabemos como colocar o problema à população a inquirir torna-se necessário recorrer a um método completamente aberto. Em contrapartida, para construir um questionário é obviamente necessário saber com exactidão o que procuramos [...]” (Ghiglione e Matalon, 1992: 105).

Ghiglione e Matalon (1992) determinam dois tipos de questionários, o questionário de “administração indirecta” (o inquiridor completa-o a partir das respostas que lhe são dadas) e o questionário de “administração directa” (o inquirido preenche o inquérito). Os inquéritos auto-administrados têm a vantagem de permitir abordar um grande número de indivíduos consumindo poucos recursos.

No fundo os objectivos para os quais este método é especialmente adequado são, o conhecimento de uma população enquanto tal; a análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão e; nos casos de representatividade e em que é necessário interrogar grande número de pessoas (Quivy e Campenhoudt, 1998).

A construção de questionários tem três grandes etapas: a preparação, a formulação e

redacção das questões e a organização das mesmas. Tornou-se necessário elaborar um esboço baseado na clara elucidação dos objectivos, conceitos e indicadores de pesquisa, tal como a elaboração de uma lista exhaustiva de perguntas cujos dados tivessem depois relação com o estudo. Tanto as questões como as instruções tiveram de ser redigidas com clareza e de ser iguais para todos os exemplares do questionário.

Algumas categorias de informação no inquérito envolvem os atributos pessoais e sócio-económicos dos inquiridos, os seus comportamentos, atitudes (o que sentem em relação a dado assunto ou acontecimento) e, mesmo as suas crenças. Elaborámos perguntas abertas (que permitem liberdade de resposta) e fechadas (que têm já opções de resposta).

Segundo Carmo e Ferreira (*op. cit.*) os questionários consistem em:

- perguntas de identificação – grupos sociais;
- perguntas de informação – factos e opiniões dos inquiridos;
- perguntas de descanso – pausas para mudança de tema ou introdução de tema difícil; geralmente não têm tratamento posterior;
- perguntas de controlo – veracidade de outras perguntas do questionário (Carmo e Ferreira, 1998: 138).

Devido à brevidade do questionário, que não se quis exaustivo e cansativo, e à centralidade na temática da formação, criámos perguntas de identificação e perguntas de informação, descurando as perguntas de controlo e de descanso. O modelo do inquérito encontra-se representado no Anexo 2, onde consta também a grelha de objectivos a alcançar com cada uma das questões colocadas.

1.5.2. *Entrevistas semi-estruturadas*

Outro método muito utilizado em investigação social é a aplicação de entrevistas qualitativas. Estas podem ser, estruturadas, semi-estruturadas ou não estruturadas. As entrevistas, quer sejam pouco ou muito estruturadas, têm por objectivo “[...] abrir a *área livre* dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a *área secreta* do entrevistado e a *área cega* do entrevistador [...]” (Carmo e Ferreira, 1998: 123). Seja qual for a forma, “[...] os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana. [...] Ao contrário do inquérito por questionário, os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 191-192). No entanto, Carmo e Ferreira afirmam que tanto na entrevista como no questionário pode existir ou não a presença do investigador e que muitas das entrevistas realizadas nestes estudos são estruturadas com guião de entrevista rígida.

As entrevistas estruturadas têm uma estrutura ou formato rígido, a formulação e sequência das perguntas é invariável. São mais utilizadas quando já se possui informação sobre o tema, não se arriscando a perda de dados. Já as entrevistas semi-estruturadas têm por base perguntas principais, mas o investigador é livre de alterar a sequência das questões e é livre de introduzir novas questões. No fundo o investigador vai adaptando a entrevista ao nível de compreensão e receptibilidade do entrevistado. A entrevista não estruturada tem somente tópicos, ou o chamado guia de entrevista, sendo uma espécie de conversa guiada (Moreira, 1994).

De acordo com outros autores esta distinção tem outra nomenclatura, mas as variantes são as mesmas, “[...] classicamente, distinguimos três tipos de entrevista: não directivas (ou livres); semi-directivas; directivas ou estandarizadas (este tipo de entrevista está muito próximo do questionário com questões abertas)” (Ghiglione e Matalon, 1992: 83).

As entrevistas semi-estruturadas e as não estruturadas são as formas de entrevista que são mais úteis como forma de descoberta, possibilitando a abertura a novas orientações de investigação. As entrevistas realizadas neste trabalho foram todas semi-estruturadas, inclusivamente as entrevistas em profundidade para a criação da história de vida do Sr. Artur C.

Os objectivos da aplicação da entrevista são a análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos; sistema de valores; a análise de um problema específico; a reconstituição de um processo de acção, de experiências ou de acontecimentos do passado. As vantagens são, o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos e a flexibilidade e fraca directividade; sendo que os limites deste método são, o carácter pouco técnico; a impossibilidade de completa espontaneidade do entrevistado e neutralidade do investigador, mas que aparentemente podem parecer possíveis (Quivy e Campenhoudt, 1998).

As grelhas de entrevista permitem, acima de tudo, que o observador tenha uma maior abrangência em relação àquilo que se propôs observar: “Mantendo fidelidade à tradição qualitativa de tentar capturar o discurso próprio do sujeito, deixando que a análise se torne evidente, as grelhas de entrevista permitem, geralmente, respostas e são suficientemente flexíveis para permitir ao observador anotar e recolher dados sobre

dimensões inesperadas do tópico do estudo [...]. Frequentemente, os guiões são utilizados em estudos com múltiplos sujeitos e em equipas de investigação em múltiplos locais, isto é, em estudos de observação participante onde grupos de investigadores trabalham em diversos locais. Os guiões são utilizados sobretudo para recolher dados em vários locais susceptíveis de serem comparados. Se, em cada local ou com cada sujeito, são recolhidos dados semelhantes, podem fazer-se afirmações respeitantes à distribuição dos factos reunidos” (Bogdan e Biklen, 1994: 108).

Com o objectivo de efectuar a história de vida do Sr. Artur C. no que respeita à sua carreira profissional, realizaram-se inquéritos por entrevista em profundidade que é um tipo de entrevista que “[...] apresenta ainda um grande grau de liberdade no diálogo e profundidade na forma da abordagem temática por parte do entrevistado [...]” (Carmo e Ferreira, 1998: 130). É uma entrevista de tipo informal. Efectuaram-se também inquéritos por entrevista semi-estruturados à Presidente do Conselho Executivo e ao Director do Centro de Formação mais próximo da zona onde se situa a escola em estudo. Depois das entrevistas foi fulcral o registo das observações sobre os comportamentos dos entrevistados e sobre os ambientes onde decorreram as entrevistas (inferências). Os Auxiliares de Acção Educativa foram consultados através de inquéritos por questionário misto, ou seja, com perguntas abertas e fechadas.

No Anexo 3 apresentamos os modelos e grelhas dos vários inquéritos por entrevista efectuados, com as áreas a abordadas e os objectivos que se pretendiam alcançar.

Após as entrevistas foi necessário realizar a sua transcrição, que efectuámos de forma integral, pois esta possibilita a retenção de todos os dados, que mais tarde revelaram

significados importantes.

1.5.3. Observação Participante

Quanto à observação participante, como vimos, ela é técnica principal e simultaneamente instrumento de recolha de dados. Para proceder à observação participante “[...] o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação. Como o desempenho desses papéis o faz de algum modo participar da vida da população observada, dá-se a esta técnica o nome de **observação participante**” (Carmo e Ferreira, 1998: 107). Esta assenta num conjunto de operações através das quais o modelo de análise é confrontado com dados observáveis (Quivy e Campenhoudt, 1992).

A observação pode ainda ser definida como “[...] um olhar sobre uma situação sem que esta seja modificada. [...] e que tem por objectivo a recolha de dados sobre a mesma” (Ghiglione e Matalon, 1992: 8).

Segundo alguns autores, os objectivos da observação participante são a análise do não-verbal e daquilo que ele revela, permitindo complementar outros métodos de análise dos processos de acção e de transformação social. As vantagens deste processo são a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento, a recolha de material de análise relativamente espontâneo e a autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos (Quivy e

Campenhoudt, 1998).

Os seus limites dizem respeito às dificuldades para se ser aceite entre o grupo, ao problema do registo (procurar transcrever os comportamentos observados imediatamente após a observação) e ao problema da interpretação.

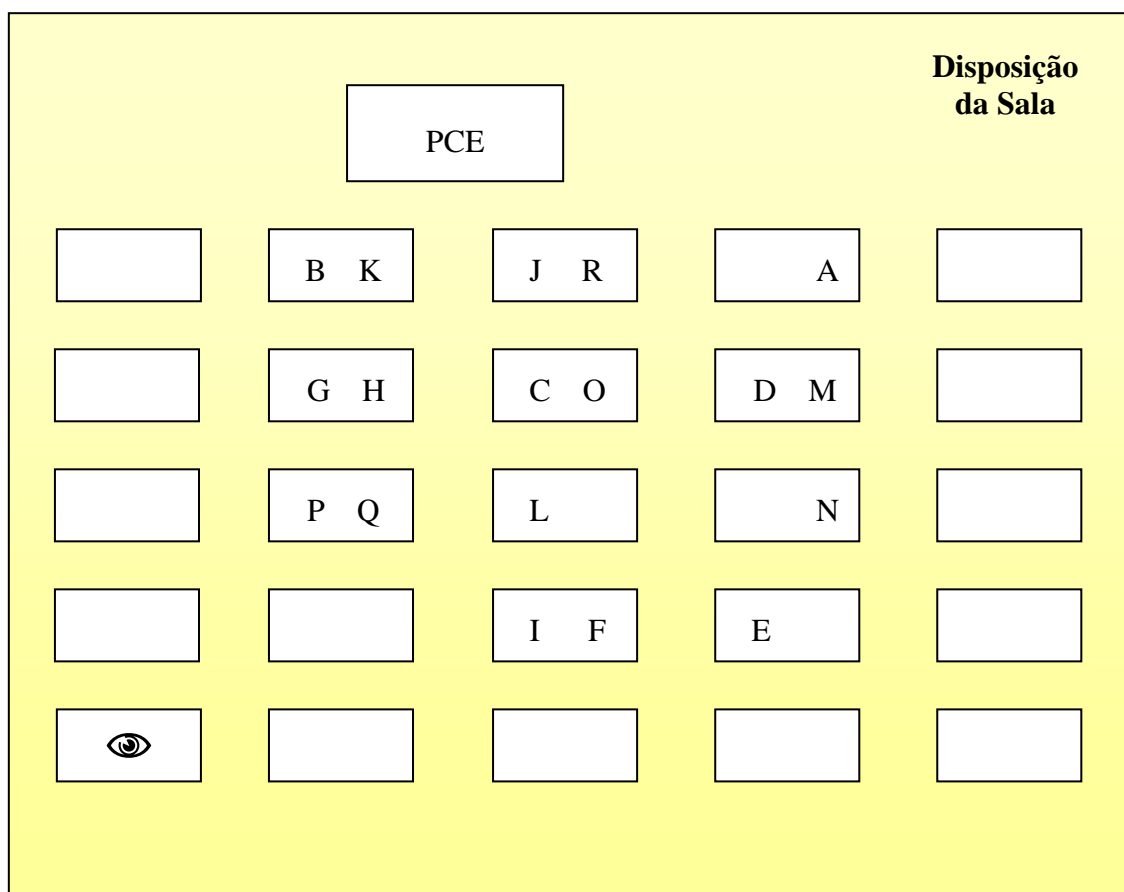
No que diz respeito às notas de campo, outro aspecto fundamental da observação, estas implicam que, depois de qualquer investigação no terreno o investigador deve assentar o que observou, quer seja uma observação ou uma entrevista: “Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem” (Bogdan e Biklen, 1994: 150). Este tipo de notas é designado de “notas de campo”, pois contém as observações, ideias e experiências pelas quais o observador passa no decurso da sua investigação. Como o investigador procedeu a uma observação participante, então “[...] todos os dados, são considerados notas de campo” (Bogdan e Biklen, 1994: 150).

Para analisar os dados recolhidos através da observação começámos pela transcrição das notas de campo, prosseguindo depois para a pesquisa de categorias e padrões. Após esse processo revimos os dados e construímos o texto.

Para além de fornecer informações sobre os próprios Auxiliares de Acção Educativa, a observação participante de uma reunião que levámos a cabo permitiu-nos descrever o contexto do desempenho destes profissionais em estudo, nomeadamente a nível da gestão escolar, das redes de comunicação, das estruturas de participação, da cooperação e integração existentes na escola e dos conflitos.

A figura 10 representa a disposição na sala, durante a reunião de início do ano lectivo, observada pelo investigador. Nesta reunião participaram, como é habitual, a Presidente do Conselho Executivo e todos os auxiliares de Acção Educativa da escola sobre a qual recai o estudo. O objectivo desta observação prendeu-se com a necessidade de descrever o contexto organizacional do estabelecimento de educação, como se pode observar no guião de observação elaborado pelo investigador, que apresentamos no Anexo 1.

Figura 10: Planta da Sala



Legenda:

👁: Investigador-observador
A – R: Auxiliares Acção Educativa
PCE: Presidente Conselho Executivo

Durante a reunião, o investigador apontou, no diário de campo, as inferências que lhe pareceram úteis para proceder, posteriormente, à descrição das transacções sociais

ocorridas durante a reunião. Mas, uma vez que as transacções sociais não são independentes do contexto onde decorrem, o investigador também apontou referências ao ambiente e às pessoas que lhe permitiram descrever o tipo e clima da própria reunião. Estas informações são relevantes, uma vez que podem alterar os dados da observação. Antes do início da reunião, a Presidente do Conselho Executivo informou os Auxiliares de Acção Educativa da presença do investigador. Os Auxiliares de Acção Educativa mostraram-se “despreocupados”, informando vários deles que “já conhecemos o trabalho de mestrado do Professor”.

Devido à brevidade das notas, pois referem-se a uma única reunião de apenas duas horas, o guião não se apresenta repartido em categorias, e abriram-se campos específicos para as inferências, surgindo estas a negrito. As citações directas dos intervenientes são indicadas entre aspas. Por motivos de economia de espaço e de coerência com os restantes instrumentos de recolha de dados, apenas se transcrevem as passagens consideradas válidas para análise e, conseqüentemente, pertinentes para o estudo.

Esta foi uma reunião de carácter informativo, uma vez que se tratou essencialmente de “enumerar as funções” que já estavam previamente decididas e em relação às quais pouco poderia ser alterado. Por conseguinte, esta reunião situa-se entre a produção de informação e a persuasão, uma vez que era função do líder, neste caso a Presidente do Conselho Executivo, fazer aceitar o seu ponto de vista. No entanto, também se esperava que os participantes expressassem as suas opiniões e fornecessem sugestões, como se pode verificar pelo facto de os Auxiliares de Acção Educativa demonstrarem “estar à vontade e sem medo de se expressarem”.

Tendo em consideração que esta reunião se caracterizou pela integração dos participantes numa unidade com os mesmos objectivos e que o líder assumia aqui uma função de moderador (“preferia que resolvessem isso entre vocês, mas se for necessário decido eu”), o clima desta reunião foi de entusiasmo, como se verificou pelo “clima geral de boa disposição” e pelo “tom ligeiro da conversa”.

Terminada a recolha de dados, procedeu-se à análise da informação, nunca esquecendo que a documentação recolhida também pode ser utilizada como dados e analisada sob esta perspectiva. Este tipo de documentação é considerado essencial por Bogdan e Biklen (*op. cit.*) para figurar na investigação por conter a “perspectiva oficial” (Bogdan e Biklen, 1994: 180) e as interacções comunicativas do pessoal que se desloca no meio social que se pretende analisar. Neste estudo em particular, recorreu-se ao Regulamento Interno da Escola, ao Projecto Educativo de Escola, ao Plano de Actividades do grupo de Auxiliares de Acção Educativa da Escola, a documentação fornecida pelo Centro de Formação Pedagógica e à Legislação Portuguesa publicada em *Diário da República*.

2. Método da Análise da Informação

Os dados recolhidos foram analisados através da metodologia de análise de conteúdo, tendo como unidade de contexto o parágrafo e unidade de registo a frase. A recolha e a análise de dados foram orientadas de acordo com categorias que constituíram o nosso modelo de análise e a que chegámos através de um sistema de codificação pré-definido, seguindo a metodologia proposta por Bogdan e Biklen (*op. cit.*), mas a apresentação dos dados efectuou-se de acordo com cada técnica de recolha de dados.

Berelson (1952, 1968), citado por Carmo e Ferreira (*op. cit.*), apresenta a análise de conteúdo como uma técnica de investigação ideal para fazer uma descrição:

1. Objectiva – determinadas regras; instruções claras e precisas; aspectos, categorias e suas definições precisas.
2. Sistemática – totalidade do conteúdo deve ser ordenado e integrado em categorias escolhidas em função dos objectivos.
3. Quantitativa – cálculo de frequência dos elementos considerados significativos (Carmo e Ferreira, 1998: 251).

No entanto, Carmo e Ferreira, apoiando-se na obra de Grawitz (1993) realçam o facto da análise de conteúdo se basear em noções de forma e estrutura sem uma abordagem obrigatoriamente quantitativa.

Esta análise assenta, portanto, na descrição, na interpretação e na inferência, pois “[s]e a **descrição** (a enumeração resumida após tratamento das características do texto) constitui a primeira etapa da realização numa Análise de Conteúdo e se a **interpretação** (o significado atribuído a essas mesmas características) é a última etapa, a inferência é o procedimento intermédio que permite a passagem, explícita e controlada, de uma à outra” (Carmo e Ferreira, 1998: 252).

Os mesmos autores apontam vários tipos de análise de conteúdo. Por questões de economia de espaço, indicaremos apenas os tipos que influenciaram a presente pesquisa. Assim, temos a análise de exploração, cuja finalidade da análise de exploração é, naturalmente, explorar (Carmo e Ferreira, 1998: 252); Fundamentámo-nos também na

análise qualitativa que se baseia na “[...] noção de importância [que] implica a novidade, o interesse, o **valor de um tema**” (Carmo e Ferreira, 1998: 253); Por fim, recorremos a um tipo de análise directa, aquela que “[...] procura uma interpretação do que se encontra latente sob a linguagem expressa [...] para além do que é manifesto num discurso, por inferência, pode chegar-se a conclusões sobre o que propositadamente não foi dito ou escrito” (Carmo e Ferreira, 1998: 253).

A análise do conteúdo compreendeu várias etapas:

1. Definição de objectivos e do quadro de referência teórico;
2. Constituição de um *corpus*;
3. Definição de categorias;
4. Definição de unidades de análise;
5. Quantificação (não obrigatória);
6. Interpretação dos resultados obtidos (Carmo e Ferreira, 1998: 253).

Segundo Grawitz (1993), citado por Carmo e Ferreira (*op. cit.*), as categorias são “[...] rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado [...]” (Carmo e Ferreira, 1998: 255). Pela sua importância é essencial que sejam exaustivas, ou seja, que incluam todo o conteúdo, podendo omitir-se aspectos não relevantes para os objectivos. Para além disso, devem ser exclusivas, já que os mesmos elementos devem pertencer apenas a uma categoria. A objectividade é outra particularidade a ter em conta, uma vez que “[...] as características de cada categoria devem ser explicitadas sem ambiguidade e de forma suficientemente clara de modo a que diferentes codificadores classifiquem os diversos elementos, que seleccionaram dos conteúdos em análise, nas mesmas categorias” (Carmo e Ferreira, 1998: 255). Por fim, têm de ser pertinentes e estar em

estreita relação com os objectivos e com o conteúdo que está a ser classificado. De acordo com os mesmos autores, as categorias devem provir de duas fontes, o documento em análise e o conhecimento geral do domínio a que diz respeito.

O passo seguinte foi a definição das unidades de análise, que se agrupam em três grandes tipos:

1. Unidade de registo – “[...] segmento mínimo de conteúdo que se considera necessário para proceder à análise, colocando-o numa categoria” (Carmo e Ferreira, 1998: 257);
 - a) Unidades formais – palavra, frase, item (livro, filme, discurso, etc.);
 - b) Unidades semânticas – a mais considerada é o tema, mas é frequente a discordância entre codificadores sobre onde começa e acaba um dado tema.
2. Unidade de contexto – “[...] segmento mais longo de conteúdo que o investigador considera quando caracteriza uma unidade de registo [...]” (Carmo e Ferreira, 1998: 257) (ex.: se a unidade de registo é a palavra, então a unidade de contexto será a frase);
3. Unidade de enumeração – “[...] unidade em função da qual se procede à quantificação [...]. As unidades de enumeração dizem respeito ao tempo e ao espaço: parágrafo, linha, centímetro, minutos de registo” (Carmo e Ferreira, 1998: 258) (ex.: para saber a importância de temas num discurso, a unidade de registo será o número de vezes que aparece em cada um dos temas e a unidade de enumeração será o número de linhas dedicadas a cada um deles).

Não se efectuou, neste trabalho, a definição de unidades de enumeração, pois não se procedeu a qualquer quantificação devido à natureza qualitativa da pesquisa.

Os dados recolhidos são apresentados por técnicas de recolha de dados, quer através do uso de gráficos e tabelas, quer através da transcrição das unidades relevantes para o estudo, seguidos da respectiva descrição e interpretação. As conclusões finais do estudo surgem no capítulo seguinte. Por uma questão de economia de espaço e facilidade de leitura e apreensão dos dados, procedeu-se ao uso de abreviaturas, de acordo com a seguinte tabela de codificação:

Tabela 4: Codificação da Informação

Auxiliares de Acção Educativa	AAE A a R
Presidente do Conselho Executivo	PCE
Director do Centro de Formação	DCF
Observação participante da reunião	OBS
Inferências	INF
Inquérito por questionário:	INQ
Questão 1	INQ1
Questão 2	INQ2
Questão 3	INQ3
Questão 4	INQ4
Questão 5	INQ5
Questão 6	INQ6
Questão 6.1	INQ6.1
Questão 7	INQ7
Questão 8	INQ8
Questão 8.1	INQ8.1
Questão 9	INQ9
Questão 10	INQ10
Questão 10.1	INQ10.1
Questão 11	INQ11
Questão 11.1	INQ11.1
Questão 12	INQ12

Questão 12.1	INQ12.1
Questão 13	INQ13
Questão 14	INQ14
Questão 15	INQ15
Questão 16	INQ16
Questão 17	INQ17
Inquérito por entrevista ao Sr. Artur C.:	
1.ª Entrevista:	
Pergunta 1	ENT-X1-1
Pergunta 2	ENT-X1-2
Pergunta 3	ENT-X1-3
Pergunta 4	ENT-X1-4
Pergunta 5	ENT-X1-5
Pergunta 6	ENT-X1-6
2.ª Entrevista:	
Pergunta 1	ENT-X2-1
Pergunta 2	ENT-X2-2
Pergunta 3	ENT-X2-3
Pergunta 4	ENT-X2-4
Pergunta 5	ENT-X2-5
Pergunta 6	ENT-X2-6
Pergunta 7	ENT-X2-7
Pergunta 8	ENT-X2-8
3.ª Entrevista:	
Pergunta 1	ENT-X3-1
Pergunta 2	ENT-X3-2
Pergunta 3	ENT-X3-3
Pergunta 4	ENT-X3-4
Pergunta 5	ENT-X3-5
4.ª Entrevista:	
Pergunta 1	ENT-X4-1
Pergunta 2	ENT-X4-2

Pergunta 3	ENT-X4-3
Pergunta 4	ENT-X4-4
Pergunta 5	ENT-X4-5
Pergunta 6	ENT-X4-6
5. ^a Entrevista:	
Pergunta 1	ENT-X5-1
Pergunta 2	ENT-X5-2
Pergunta 3	ENT-X5-3
Pergunta 4	ENT-X5-4
Pergunta 5	ENT-X5-5
6. ^a Entrevista:	
Pergunta 1	ENT-X6-1
Pergunta 2	ENT-X6-2
Pergunta 3	ENT-X6-3
Pergunta 4	ENT-X6-4
7. ^a Entrevista:	
Pergunta 1	ENT-X7-1
Pergunta 2	ENT-X7-2
Pergunta 3	ENT-X7-3
Pergunta 4	ENT-X7-4
Pergunta 5	ENT-X7-5
Pergunta 6	ENT-X7-6
Pergunta 7	ENT-X7-7
Pergunta 8	ENT-X7-8
8. ^a Entrevista:	
Pergunta 1	ENT-X8-1
Pergunta 2	ENT-X8-2
Pergunta 3	ENT-X8-3
Pergunta 4	ENT-X8-4
Pergunta 5	ENT-X8-5
Pergunta 6	ENT-X8-6
Pergunta 7	ENT-X8-7
Pergunta 8	ENT-X8-8

9. ^a Entrevista:	
Pergunta 1	ENT-X9-1
Pergunta 2	ENT-X9-2
Pergunta 3	ENT-X9-3
Pergunta 4	ENT-X9-4
10. ^a Entrevista:	
Pergunta 1	ENT-X10-1
Pergunta 2	ENT-X10-2
Pergunta 3	ENT-X10-3
Pergunta 4	ENT-X10-4
Pergunta 5	ENT-X10-5
Pergunta 6	ENT-X10-6
Pergunta 7	ENT-X10-7
Pergunta 8	ENT-X10-8
Pergunta 9	ENT-X10-9
Pergunta 10	ENT-X10-10
11. ^a Entrevista:	
Pergunta 1	ENT-X11-1
Pergunta 2	ENT-X11-2
Pergunta 3	ENT-X11-3
Pergunta 4	ENT-X11-4
Pergunta 5	ENT-X11-5
Pergunta 6	ENT-X11-6
12. ^a Entrevista:	
Pergunta 1	ENT-X12-1
Pergunta 2	ENT-X12-2
Pergunta 3	ENT-X12-3
Pergunta 4	ENT-X12-4
Pergunta 5	ENT-X12-5
13. ^a Entrevista:	
Pergunta 1	ENT-X13-1
Pergunta 2	ENT-X13-2
Pergunta 3	ENT-X13-3

Pergunta 4	ENT-X13-4
Pergunta 5	ENT-X13-5
Pergunta 6	ENT-X13-6
14. ^a Entrevista:	
Pergunta 1	ENT-X14-1
Pergunta 2	ENT-X14-2
Pergunta 3	ENT-X14-3
Pergunta 4	ENT-X14-4
Pergunta 5	ENT-X14-5
Pergunta 6	ENT-X14-6
Pergunta 7	ENT-X14-7
Inquérito por entrevista à Presidente do Conselho Executivo:	
Pergunta 1	ENT-CE1
Pergunta 2	ENT-CE2
Pergunta 3	ENT-CE3
Pergunta 4	ENT-CE4
Pergunta 5	ENT-CE5
Pergunta 6	ENT-CE6
Pergunta 7	ENT-CE7
Pergunta 8	ENT-CE8
Inquérito por entrevista ao Director do Centro de Formação:	
Pergunta 1	ENT-CF1
Pergunta 2	ENT-CF2
Pergunta 3	ENT-CF3
Pergunta 4	ENT-CF4
Pergunta 5	ENT-CF5
Pergunta 6	ENT-CF6
Pergunta 7	ENT-CF7

3.º Capítulo

Apresentação, Análise e Discussão da Informação

1. Apresentação e Discussão dos Resultados

A apresentação e conseqüente discussão dos resultados obtidos surge dividida em vários sub-capítulos. Começa-se pela interpretação dos dados recolhidos na observação participante de uma reunião com a Presidente do Conselho Executivo e os Auxiliares de Acção Educativa. Em seguida, apresentam-se os resultados dos inquéritos por questionários aos Auxiliares de Acção Educativa recorrendo a uma análise gráfica para complementar a discussão dos dados. Por fim, discutem-se as informações obtidas através das entrevistas semi-estruturadas; em primeiro lugar, as entrevistas ministradas ao Sr. Artur C., depois a entrevista à Presidente do Conselho Executivo e, finalmente, a entrevista ao Director do Centro de Formação com o qual a escola sobre a qual recai o estudo firmou protocolo de cooperação.

1.1. Resultados da Observação Participante de uma Reunião com a Presidente do Conselho Executivo e os Auxiliares de Acção Educativa

A maior preocupação com a gestão escolar surgiu após a saída do Decreto-lei n.º 43/89

de 3 de Fevereiro, emitido pelo Ministério da Educação, que visava efectivar a autonomia dos estabelecimentos de ensino e da sua gestão: “A autonomia da escola exerce-se através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas e actividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de actividades educativas, na gestão e formação de pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira” (Diário da República, I Série: 456).

Perante esta tentativa de, através da Legislação, integrar o Auxiliar de Acção Educativa no novo conceito de autonomia e gestão própria das escolas, verificámos que a atitude assumida pela Presidente do Conselho Executivo na reunião com os Auxiliares de Acção Educativa de abertura do ano lectivo reflectiu um estilo de liderança que aponta para o estilo de gestão que se insere no conceito de Escola das Relações Humanas de Mayo (“informalidade” e “abertura ao diálogo” – INF). No entanto, apesar de se apelar à motivação para o trabalho, dizendo a Presidente que “os Auxiliares de Acção Educativa devem demonstrar iniciativa, persistência e predisposição para actuar, recorrendo ao Conselho Executivo sempre que tenham dúvidas ou sugestões” (OBS), ao reconhecimento do desempenho (“A capacidade de adaptação e a melhoria contínua são também fundamentais” – OBS) e à aprovação social, através da “cooperação entre todos” (OBS), a verdade é que o papel dos Auxiliares de Acção Educativa é muito reduzido, limitando-se estes a aceitar as decisões previamente tomadas, pedindo apenas mudanças de horário.

Verificámos assim que, de facto, a escola é gerida segundo o Princípio da Unidade de

Comando de Fayol pois, como ficou claro na parte final da reunião, as condições essenciais do bom Auxiliar de Acção Educativa são a disciplina (“têm de manter a disciplina”, “têm de dar o exemplo” – OBS), a conformidade (“têm de cumprir”, devem fazer como se estabeleceu” e “é importante respeitar as hierarquias” – OBS) e “a pontualidade e assiduidade” (OBS).

Decorrente do estilo de gestão praticado que, como vimos, é um híbrido entre a realidade praticada e um ideal que se deseja, também as redes de comunicação utilizadas se entrecruzam entre redes formais e informais.

Assiste-se assim a uma estrela comunicacional que se centra na emergência do líder como fonte de informação (“vou enumerar”, “vou relatar”, “ouçam até ao fim”, “pediu silêncio e chamou a atenção” – OBS). Contudo, vários momentos da reunião caracterizaram-se por uma rede de comunicação informal que aumentou a rapidez da comunicação (“Auxiliares de Acção Educativa falavam entre si a combinarem trocas”, “A Presidente deixou-os falar entre si à vontade durante algum tempo” e “chegaram sozinhos a acordo” – INF).

De acordo com as teorias de Licínio Lima (*op. cit.*) a reunião a que assistimos enquadrar-se-ia no conceito de participação organizada, já que as decisões que importam já estavam tomadas. Apesar disso, parece-nos que o carácter da reunião não pode ser abordado nesta perspectiva pois na sua maioria as decisões tomadas referem-se a factos estabelecidos no regulamento interno que segue, por sua vez, a lei vigente em Portugal.

Assim, caracterizamos esta reunião como de participação informal, pois não segue regras rígidas pré-estabelecidas. Para além disso, caracteriza-se pela participação directa, pois todos os participantes foram livres de intervir sempre que achavam necessário, sem a necessidade de qualquer tipo de mediatização (“não se verificou muito diálogo, não por não haver abertura para tal, mas porque não haviam muitas razões para dialogar”, “conversaram entre si”, “agitação e comentários”, “AAE C pediu a palavra e disse [...]”, “os Auxiliares de Acção Educativa reclamaram” – INF).

A propósito da importância da participação no trabalho, foram referidos pela Presidente “dois factores importantes: a participação honesta na auto-avaliação e a participação com aproveitamento nas acções de formação” (OBS). Verificámos, assim, que apenas se privilegiaram aspectos práticos e técnicos da carreira e não se abordou directamente o papel dos Auxiliares de Acção Educativa no grupo mais alargado de trabalho do estabelecimento de Educação, pois apenas foram referidos “os objectivos deste grupo de trabalho” (OBS).

Tal como sucedeu com a participação, em relação à cooperação e integração a maior preocupação na reunião foi em garantir “o espírito do trabalho de equipa” (OBS) dentro “deste grupo de trabalho” (OBS). No entanto, a Presidente referiu que deve haver “cooperação entre todos”, salientando que “não devem ter medo nem vergonha de pedir ajuda aos professores ou outros técnicos da educação, se precisarem” (OBS). Garantiu ainda que o Conselho Executivo existe para ajudar “sempre que tenham dúvidas ou sugestões” (OBS).

O carácter da reunião não se prestava à ocorrência de casos de conflito, no entanto,

como tivemos oportunidade de verificar aquando das leituras, as situações de conflito são perfeitamente naturais sempre que existe comunicação entre membros de um grupo.

Os conflitos registados, referentes à sala de convívio dos Auxiliares de Acção Educativa no que diz respeito às condutas de utilização, tiveram a sua causa em questões de território; Os Auxiliares de Acção Educativa masculinos queixaram-se de que “as mulheres querem que a gente bata à porta quando entramos na sala de convívio” (OBS), o que estes acharam incorrecto pois “se a sala é de todos, porque é que não podemos entrar à vontade?” (OBS). Os elementos femininos responderam dizendo que “todos temos de bater à porta antes de entrar” (OBS).

Uma das funções do líder numa reunião é promover a resolução de conflitos, o que pode ser conseguido através do uso da autoridade ou através de estratégias que promovam a abertura da discussão às diferenças entre os envolvidos. Observámos nesta reunião que a Presidente do Conselho Executivo promoveu várias destas estratégias. Começou por não temer a abordagem directa do problema (“a PCE pede calma e resume o problema para ver se todos estão de acordo quanto ao que está a ser discutido” – OBS) incentivando depois os interessados a exprimir e clarificar as suas ideias através do diálogo directo (“preferia que resolvessem isso entre vocês”, “Deixou então os Auxiliares de Acção Educativa conversarem entre si” – OBS). Mais ainda, demonstrou respeito pelos Auxiliares de Acção Educativa ao afirmar a confiança de que conseguiriam resolver a questão entre si sem a sua mediação e sem recurso à sua autoridade. Ao fazê-lo, promoveu igualmente o respeito mútuo entre os próprios Auxiliares de Acção Educativa.

Apurámos, ainda, que é pedido a estes profissionais que, em relação aos alunos, devem “intervir com autoridade” (OBS) no caso de situações de violência e falta de disciplina em geral. Como é função dos Auxiliares de Acção Educativa “ir buscar e entregar correspondência aos correios, efectuar pagamentos e depósitos bancários” (OBS), vemos que lhes é exigido um certo grau de responsabilidade, ainda agravado pela “responsabilidade na gestão dos materiais” (OBS). A autonomia concedida relaciona-se com a capacidade de “demonstrar iniciativa” (OBS) e promoção do “desempenho pessoal e disponibilidade para o serviço” (OBS), informações imediatamente seguidas pela necessidade de “cumprir regras” (OBS).

Verifica-se, assim, que é exigida responsabilidade aos Auxiliares de Acção Educativa, mas esta não é acompanhada pela autonomia suficiente para poder ser levada a cabo com eficiência.

Durante a reunião observada, os Auxiliares de Acção Educativa demonstraram, no geral, ter conhecimento das funções a desempenhar pois “estavam em silêncio, mas denotavam alguma falta de atenção, talvez pelo facto de já conhecerem o conteúdo” (INF). Este conhecimento tornou-se notório, por exemplo, quando se falou do trabalho de reprografia e “A grande maioria dos Auxiliares de Acção Educativa parece concordar que o trabalho na reprografia é complicado” (OBS).

Observaram-se, ainda, diferenças entre os Auxiliares de Acção Educativa mais antigos e os mais novos, uma vez que “os Auxiliares de Acção educativa mais antigos, já habituados a este discurso, dispersaram um pouco” (OBS/INF). Os profissionais mais novos reflectiram a sua falta de experiência através de pequenas questões, como

“quando se pode proibir uma brincadeira perigosa?” ou o que significava “intervir com firmeza” (OBS).

Apesar de não ser objecto de estudo deste trabalho as dinâmicas que se estabelecem numa reunião deste carácter, verificámos que as interacções ocorridas nesta reunião reflectem o contexto organizacional que influencia o desempenho dos Auxiliares de Acção Educativa. Constatámos que a formação é considerada bastante relevante por parte das instâncias meso, bem como o estabelecimento de redes comunicacionais informais que promovam a flexibilização das estruturas hierárquicas. Contudo, a realidade mostra que ainda há um longo caminho a percorrer para se passar efectivamente da teoria à prática.

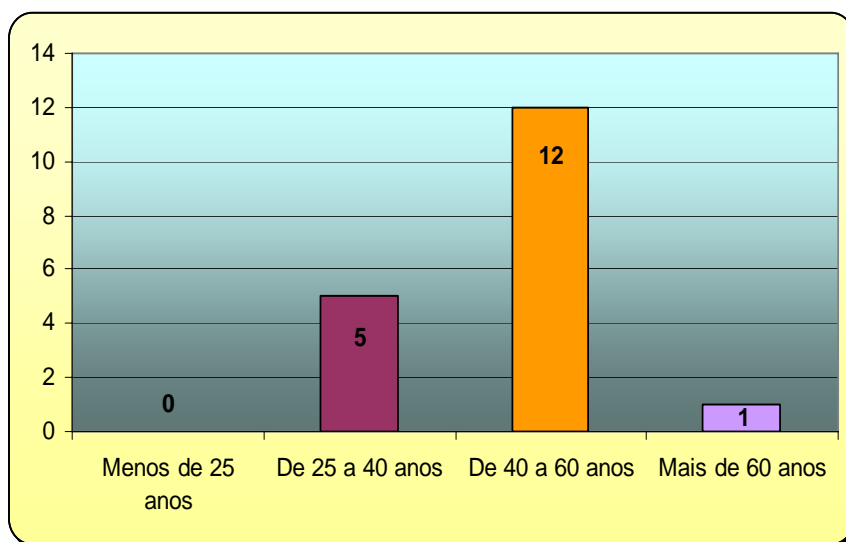
1.2. Resultados dos Inquéritos por Questionário aos Auxiliares de Acção Educativa

De seguida, apresentamos a informação obtida através dos inquéritos por questionário ministrados à totalidade dos AAE, incluindo o Sr. Artur C. Os dados são apresentados pela ordem das questões colocadas. Em primeiro lugar, apresentamos a análise gráfica efectuada e depois descrevemos e interpretamos a informação de acordo com os objectivos balizados pelas categorias de análise definidas, fundamentadas na teoria estudada.

Nos gráficos representamos por “N.R.” todos os inquiridos que não responderam a determinada questão e por “Outras respostas” todos aqueles que deram respostas que

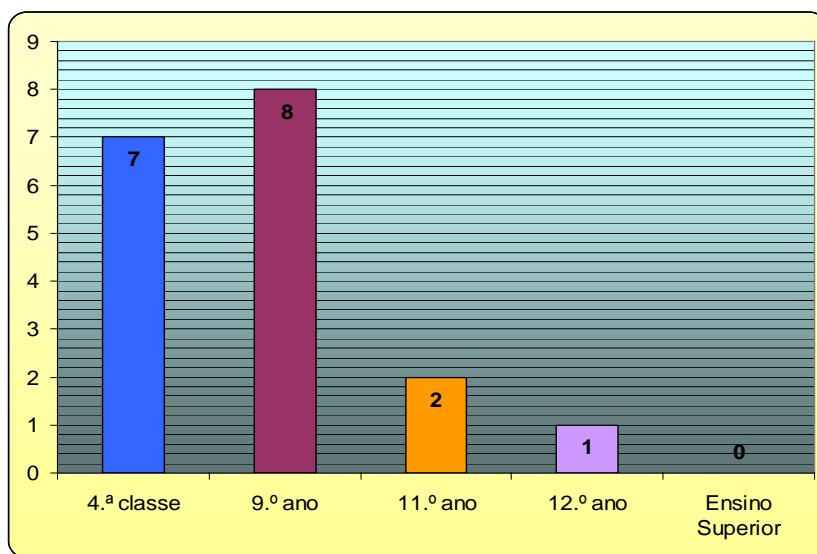
não se adequam à pergunta, quer por incompreensão ou desvio da mesma, quer por deliberação em não responder, já que nem sempre conseguimos descortinar perante qual destas situações nos encontrávamos.

GRÁFICO 1: Idade dos Auxiliares de Acção Educativa (INQ1)



Como se pode observar no Gráfico 1, a maioria dos Auxiliares de Acção Educativa situa-se entre os 40 e os 60 anos de idade (doze dos inquiridos), não havendo nenhum abaixo dos 25 anos e apenas um acima dos 60 anos. Entre os 25 e os 40 anos de idade encontram-se cinco dos inquiridos. A opinião dos autores consultados de que a realidade dos AAE é muito diversa em termos de faixa etária confirma-se nesta pesquisa.

Gráfico 2: Nível de Instrução dos Auxiliares de Acção Educativa (INQ2)



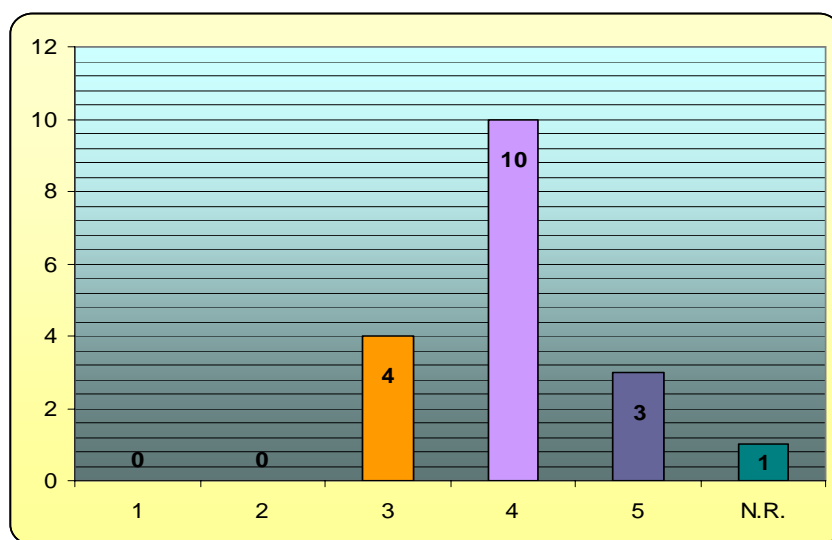
O Gráfico 2 mostra que a maioria dos AAE tem o 9.º ano de escolaridade (oito AAE), habilitações mínimas consideradas como formação inicial para a profissão, e apenas três dos inquiridos apresentam habilitações literárias mais elevadas.

Verificamos ainda, que sete dos AAE não têm a escolaridade mínima obrigatória por lei para o exercício das suas funções. Dos sete AAE com a 4.ª classe, apenas dois ingressaram na profissão antes do Decreto-lei n.º 498/88 de 30 de Dezembro ter entrado em vigor. Este decreto-lei prevê como escolaridade mínima para a entrada na carreira de Auxiliar de acção Educativa o 9.º ano de escolaridade, o que significa que os restantes quatro, dois com cinco a dez anos de serviço e dois com um a cinco anos de serviço (Ver Gráfico 3), entraram para a profissão de AAE sem os requisitos mínimos exigidos pela lei. Tal facto pode dever-se à reestruturação da função pública devido ao encerramento de alguns institutos governamentais, que levou alguns destes funcionários a serem colocados nas escolas como AAE.

Gráficos 3 a 9: Grau de Dificuldade no Desempenho das Funções (INQ3)

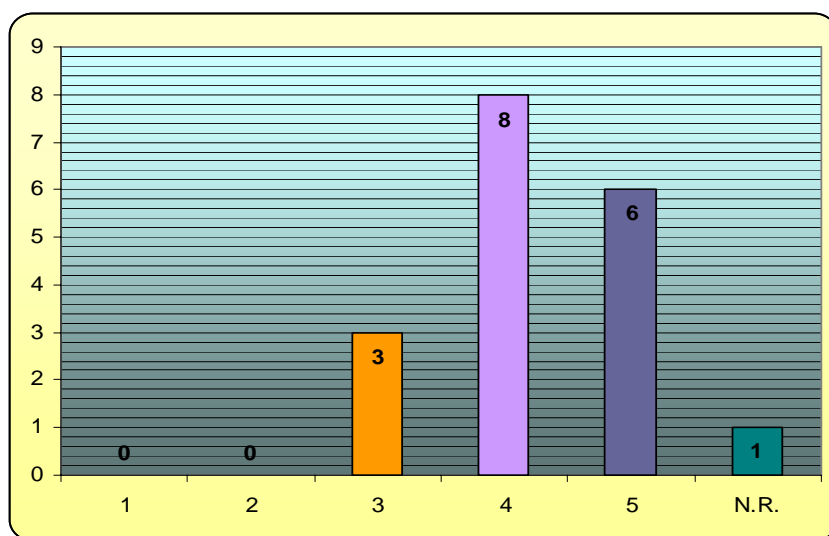
A questão 3 do inquérito apresentava um conjunto de alíneas com as diversas funções dos AAE e pedia aos inquiridos para classificarem de 1 a 5, sendo 1 muito difícil e 5 muito fácil, o grau de dificuldade de cada uma dessas funções. Os gráficos seguintes referem-se a cada uma das alíneas.

Gráfico 3: Acompanhamento, Atendimento e Encaminhamento da Comunidade Escolar



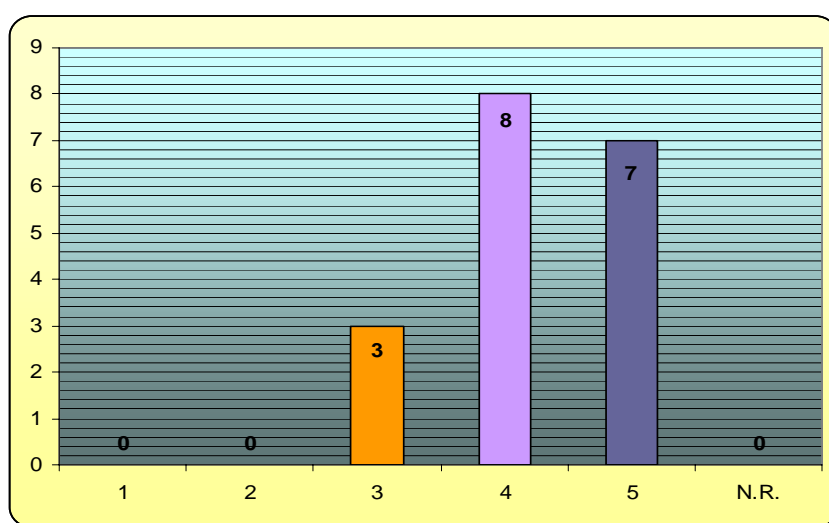
Como podemos observar, esta função reveste-se, segundo os inquiridos, de bastante facilidade, uma vez que todas as respostas se situam do grau médio até ao grau de menor dificuldade. A maioria dos inquiridos (10 AAE) percepção esta função como fácil e outros cinco consideram-na mesmo muito fácil. Apenas um AAE não responde, por não ter efectuado nunca esta função.

Gráfico 4: Controlo de Entradas e Saídas e Outras Actividades de Segurança



Também esta actividade é descrita como fácil pelos AAE, pois não existem respostas nos graus acima da dificuldade média. Também aqui um dos inquiridos não respondeu, por não ter nunca desempenhado estas funções.

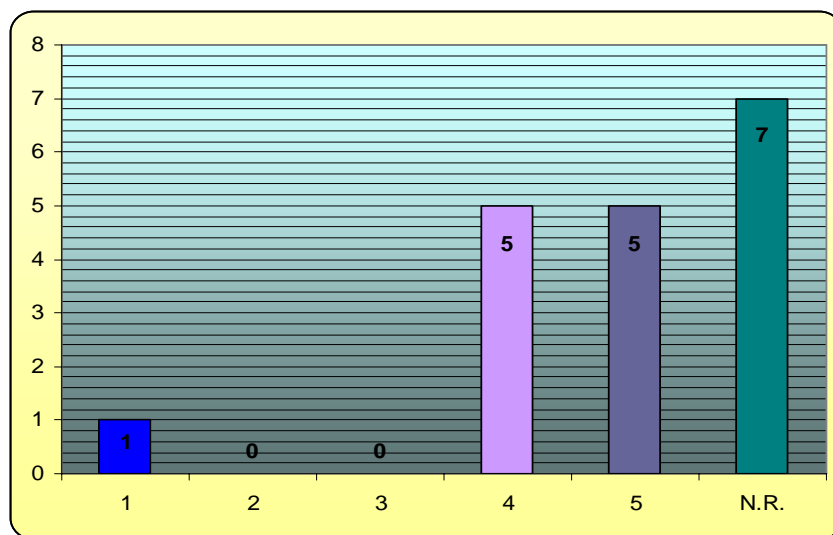
Gráfico 5: Limpeza, Arrumação, Conservação e Actualização das Instalações e Materiais



Todos os inquiridos responderam a esta questão, estando a maioria convencidos que

esta é uma actividade fácil ou muito fácil, pois apenas três a consideraram uma função de média dificuldade.

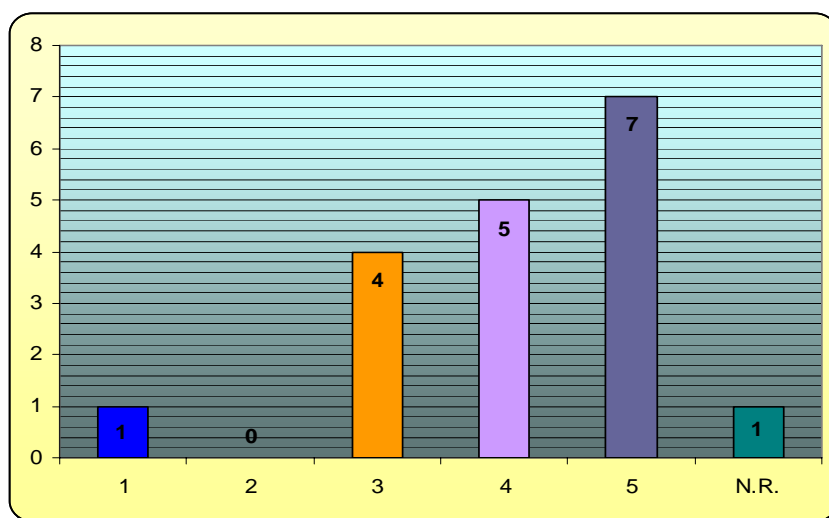
Gráfico 6: Apoio ao S.A.S.E.



O gráfico 6, que representa o grau de dificuldade da função de apoio ao S.A.S.E. é bastante diferente dos anteriormente analisados, uma vez que apresenta um grande número de inquiridos (a maioria) que não respondeu. Apesar de sabermos que alguns destes nunca desempenharam esta função, não pudemos apurar a razão que levou os outros a não responderem.

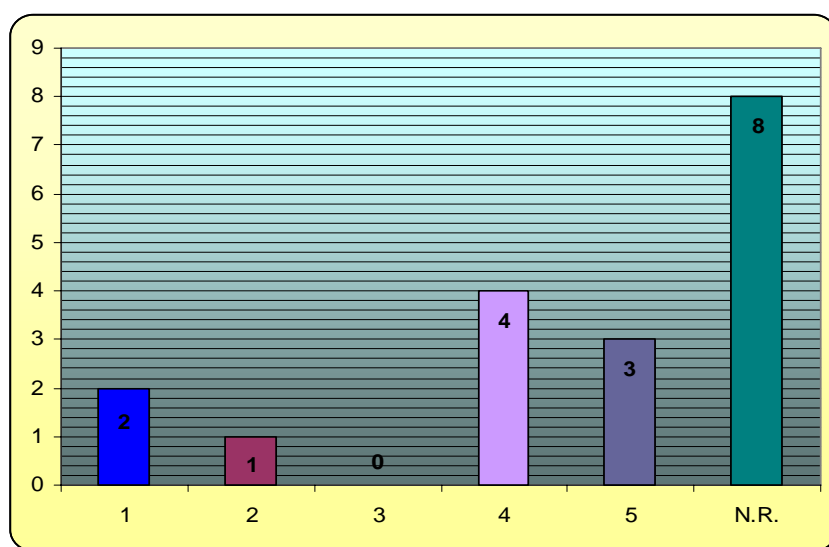
Para além desta diferença significativa, um inquirido responde que é uma tarefa muito difícil. Os restantes dez AAE dividem-se entre a classificação de fácil e muito fácil.

Gráfico 7: Receber e Transmitir Mensagens



Uma vez mais, um AAE considera esta função muito difícil e apenas um outro não responde. Quanto aos demais, distribuem-se entre o grau médio e o grau mais baixo de dificuldade.

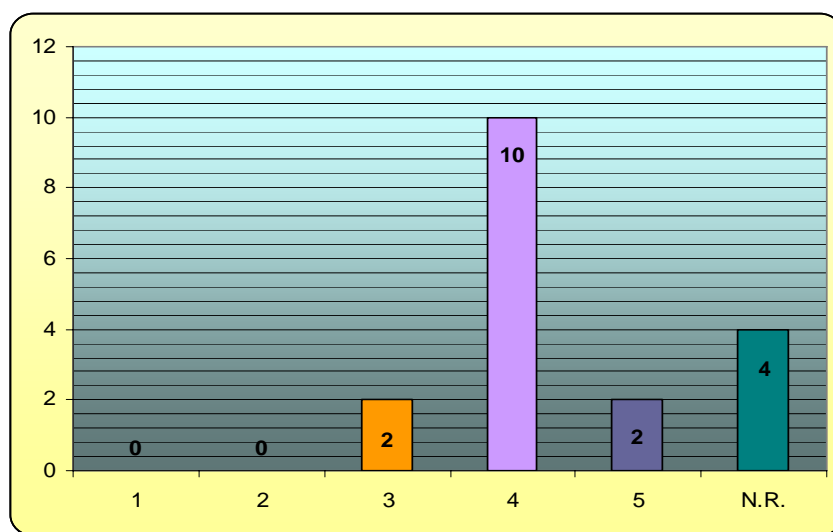
Gráfico 8: Trabalho de Reprografia



Apesar da maioria dos AAE já terem efectuado esta função, que outros elementos recolhidos ao longo desta investigação comprovam como uma tarefa difícil, um elevado

número de inquiridos não responde (oito AAE). Dos restantes, apenas três assumem esta função como difícil ou muito difícil e os outros sete situam-se, uma vez mais, nos graus de maior facilidade, não tendo um único inquirido atribuído o grau médio de dificuldade.

Gráfico 9: Assegurar Tarefas Indispensáveis ao Funcionamento dos Serviços



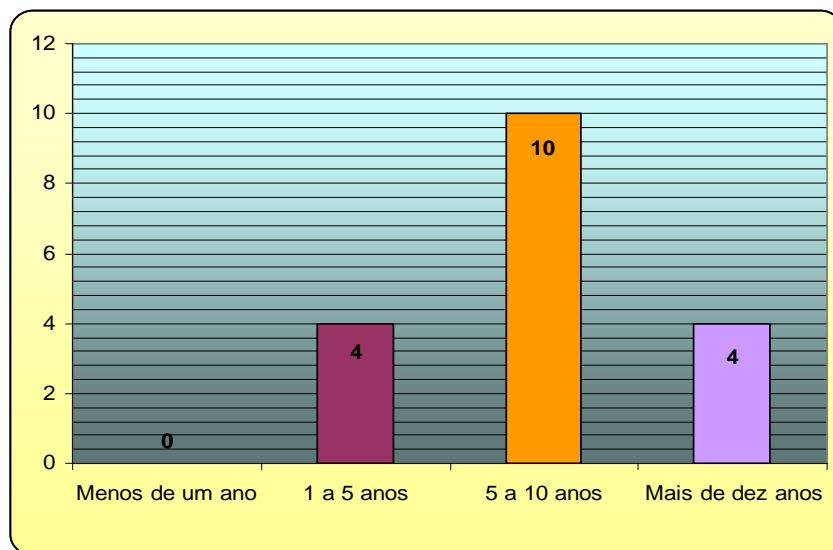
Para terminar, a última função posta em consideração aos inquiridos foi contemplada com o grau médio de dificuldade e os graus de maior facilidade. Quatro inquiridos não responderam, tanto quanto sabemos porque não conhecem estas funções, que nunca lhes foram atribuídas. A grande maioria considera a actividade fácil (dez AAE) e os restantes dividem-se em igual número entre o grau médio de dificuldade (dois AAE) e a atribuição de função muito fácil (dois AAE).

Gostaríamos ainda a propósito desta questão (INQ3) de realçar que a maioria das respostas se situa no grau 4, o que nos parece fácil de explicar se tivermos em consideração que todas as pessoas gostam de ter bom desempenho na sua profissão e que geralmente têm de si próprias uma imagem construída de bons funcionários.

O elevado número de inquiridos que não responde a funções nas quais já teve alguma experiência pode prender-se com o facto de, apesar da garantia de anonimato, o investigador conhecer os AAE e estes não quererem demonstrar dificuldade no trabalho que se sentem obrigados a saber desempenhar pelas características da carreira de AAE na qual resolveram ingressar.

A análise destes dados permite-nos concluir que o trabalho de reprografia é dos mais difíceis, ainda que oito inquiridos não tenham respondido a esta alínea. Este facto também já havia sido observado na reunião. Em contrapartida, a limpeza, a arrumação, conservação e actualização das instalações e materiais, receber e transmitir mensagens e o apoio ao S.A.S.E. aparecem como as tarefas mais fáceis de executar, ainda que para esta última sete inquiridos não tenham dado resposta.

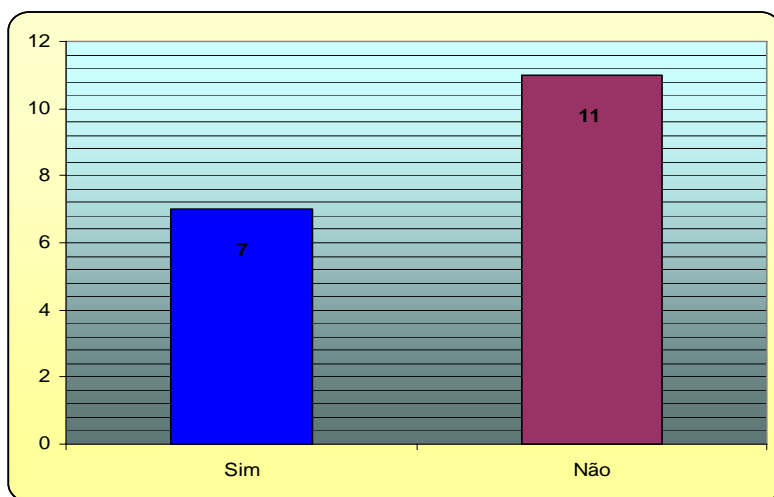
Gráfico 10: Tempo de Serviço como Auxiliar de Acção Educativa (INQ4)



Os AAE que compõem a comunidade escolar em estudo ingressaram todos nesta profissão há pelo menos um ano. A maioria dos inquiridos (dez AAE) encontra-se entre

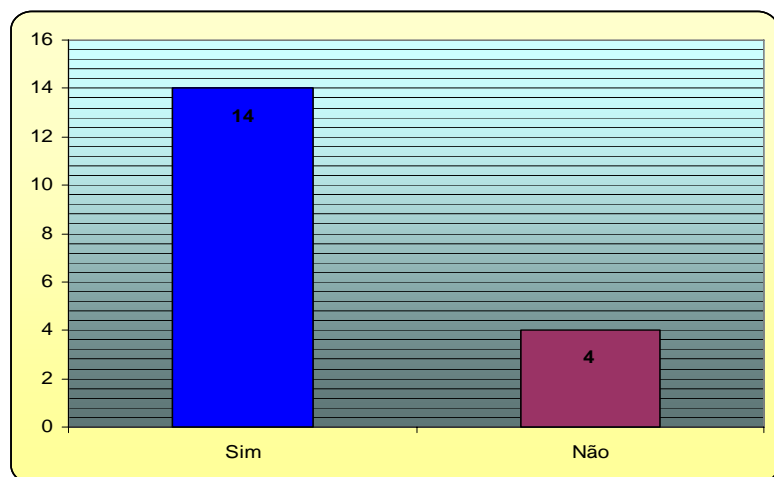
os 5 a 10 anos de trabalho. Os restantes encontram um equilíbrio entre uma maior antiguidade e os “novatos”, pois quatro AAE estão nesta profissão há mais de 10 anos, enquanto que igual número ingressou na carreira há menos de 5 anos.

Gráfico 11: Quadro de Efectivos do Pessoal Não-Docente (INQ5)



Da totalidade dos AAE inquiridos, apenas sete fazem parte do quadro de efectivos, encontrando-se os outros onze noutros regimes de contratação, que não cabia neste estudo averiguar.

Gráfico 12: Desempenho Noutra(s) Área(s) Profissional(ais) (INQ6)



Apenas quatro dos inquiridos se dedicaram exclusivamente à carreira de AAE; todos os outros apresentam outras qualificações profissionais em uma ou mais profissões diferentes. Essas profissões, anteriores à profissão de AAE, encontram-se explicitadas na tabela seguinte.

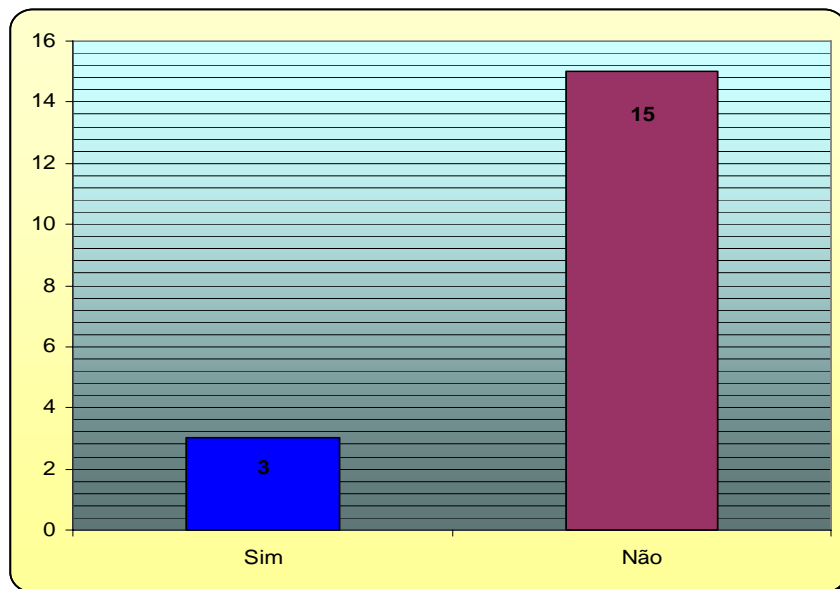
Tabela 5: Trabalhos Noutras Áreas Profissionais (INQ6.1)

Inquirido	Trabalhos noutras áreas profissionais
B	Empregado de balcão em papelaria
C	Doméstica, costureira, campo
D	Atendimento ao público
E	Reprografia, portaria
F	Empregada supermercado
G	Bate-chapas, pintura automóveis, fruticultura, vinicultura
H	Reprografia
J	Empregado de bar, refeitório nas escolas
M	Bar, Pavilhão, vigilância
Q	Empregada de confecção de roupa
R	AAE, Cozinha
A, I, K, L, N, O, P	Não responderam

De todos os inquiridos que tinham respondido que já haviam desempenhado trabalho noutras áreas, os AAE K, L e N não responderam em que áreas. Ao interpretar a tabela 5 podemos também inferir que os AAE E, H e M não compreenderam a questão colocada, pois respondem com outras funções de AAE para além das que desempenham actualmente. O AAE J responde “Empregado de bar e refeitório nas escolas” e o AAE R responde “cozinha”, o que consideramos uma resposta adequada, pois os AAE destacados para a cozinha e zonas de alimentação carecem de profissionalização específica para desempenhar funções nessa área. No entanto, o AAE R poderá não ter

compreendido plenamente a questão, uma vez que responde também “AAE”.

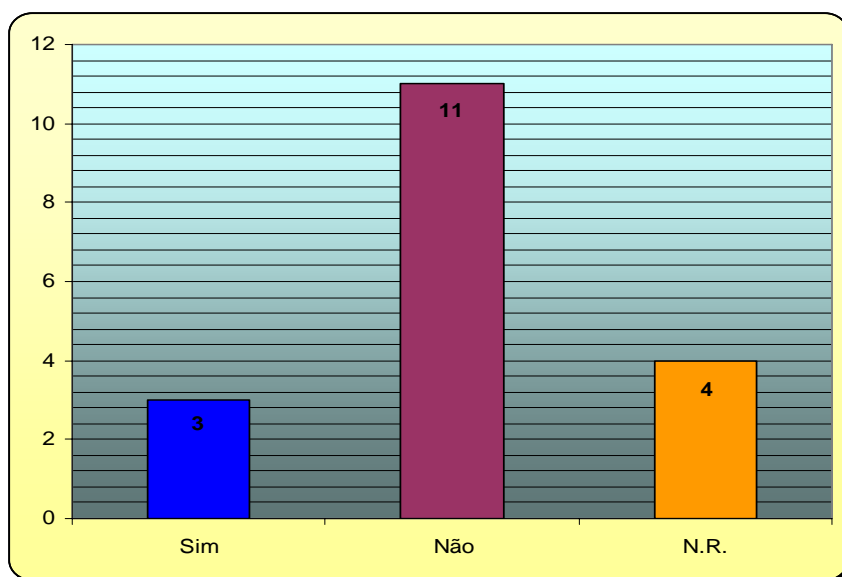
Gráfico 13: Formação Inicial dos Auxiliares de Acção Educativa (INQ7)



A análise do gráfico 13 demonstra que a maioria dos AAE não conhece o significado pleno do conceito de formação inicial, uma vez que quinze inquiridos respondem não ter tido essa formação. Se compararmos esta informação com a recolhida no gráfico 2 verificamos que apenas sete AAE têm a 4.^a classe, o que significa que os restantes têm, de facto, a formação inicial prevista na lei.

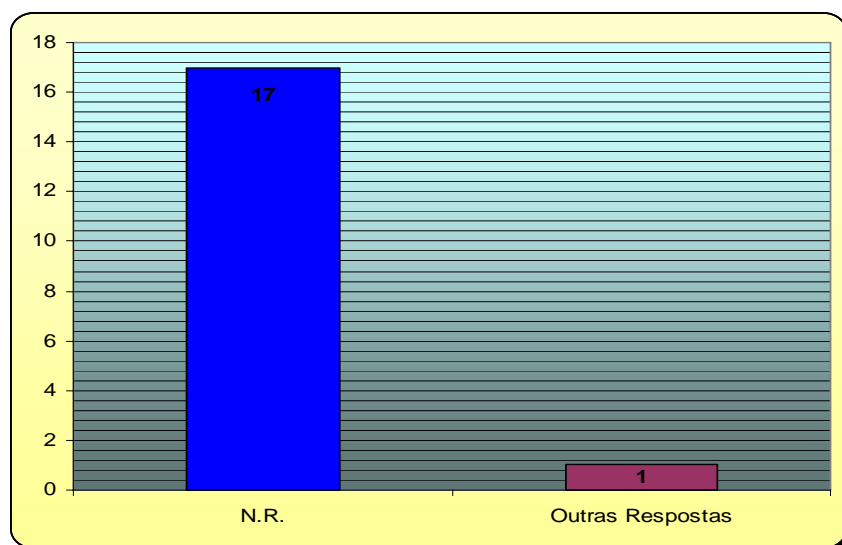
Curiosamente, o AAE N, detentor da 4.^a classe, afirma ter tido formação inicial. Os outros seis AAE com este grau de instrução respondem, correctamente, não ter tido formação inicial. Os AAE H e I, com o 9.^o ano de escolaridade, afirmam ter tido formação inicial. Todos os restantes, com habilitações ao nível do 9.^o ano ou superior responderam não ter tido formação inicial.

Gráfico 14: Formação de Substituição da Formação Inicial (INQ8)



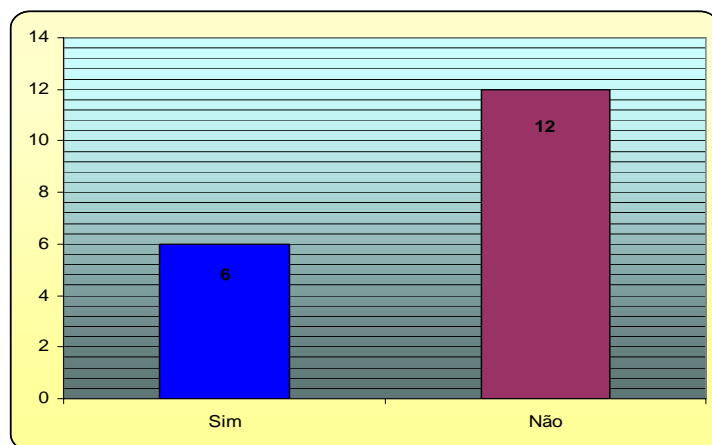
Quatro dos inquiridos não responderam a esta questão e apenas três indicam ter participado em algum tipo de formação para a reconversão profissional. Mas, como se pode ver no gráfico 15, nenhum destes especificou que tipo de formação seria. Destes, apenas um deu resposta e esta é inadequada à pergunta em causa.

Gráfico 15: Tipo de Formação de Substituição (INQ8.1)



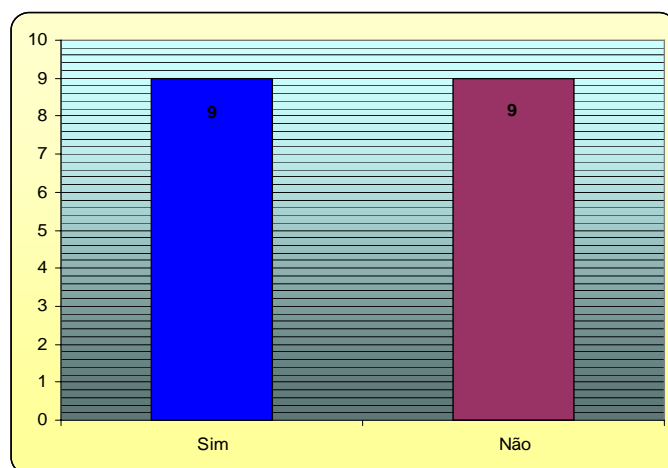
O elevado número de inquiridos que não responde prende-se, essencialmente, com o facto de onze dos AAE terem respondido negativamente à questão anterior e de quatro AAE não terem respondido.

Gráfico 16: Apoio da Escola à Formação para a Reconversão (INQ9)



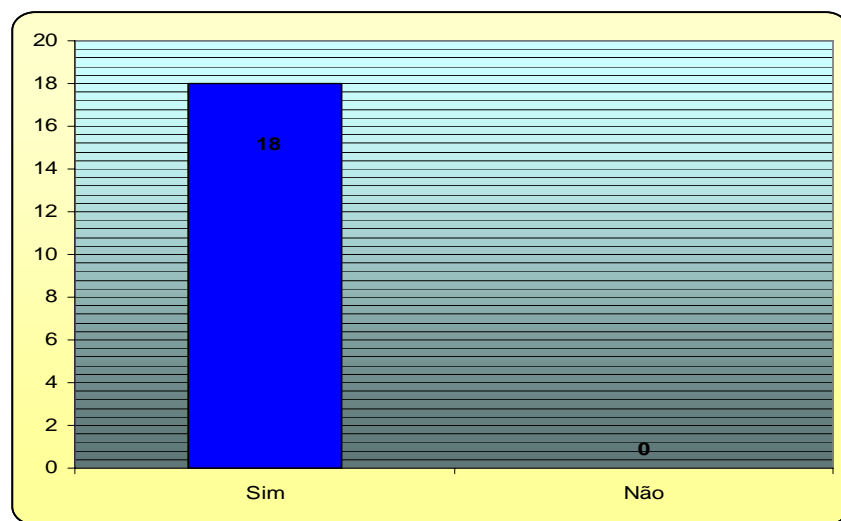
A análise das respostas a esta questão e os comentários dos próprios AAE quando estavam a preencher o inquérito demonstram que esta pergunta não foi compreendida pelos inquiridos. Doze responderam, contudo, não ter tido apoio no sentido de uma formação para a reconversão e seis afirmaram o contrário.

Gráfico 17: Apoio da Comunidade Escolar (INQ10)



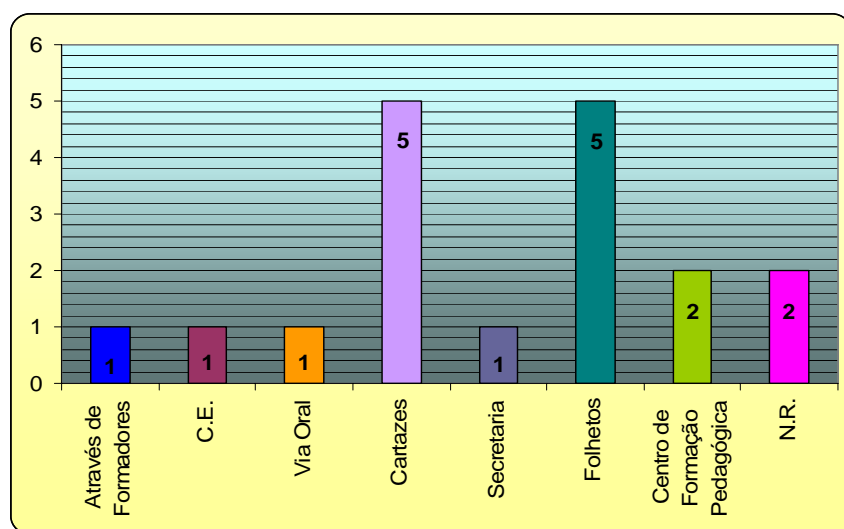
Relativamente ao apoio concedido pela restante comunidade escolar no desempenho das funções de AAE, os inquiridos estão divididos. Metade responde que sim e outra metade responde que não, o que torna inconclusivos os dados recolhidos.

Gráfico 18: Obtenção de Informações Sobre as Acções de Formação (INQ11)



Apenas duas questões obtiveram respostas consensuais da totalidade dos inquiridos. Uma delas é a representada no gráfico 18, referente à obtenção de informação sobre acções de formação para os AAE. A totalidade de respostas “sim” não é surpreendente, pois tivemos oportunidade de verificar ao longo desta investigação que a formação é uma preocupação constante da organização escolar, que começa logo na reunião de início de ano observada e continua ao longo do ano lectivo com a promoção de sessões de esclarecimento na escola e divulgação com folhetos, cartazes, etc.

Gráfico 19: Meios de Obtenção das Informações Sobre as Acções de Formação (INQ11.1)

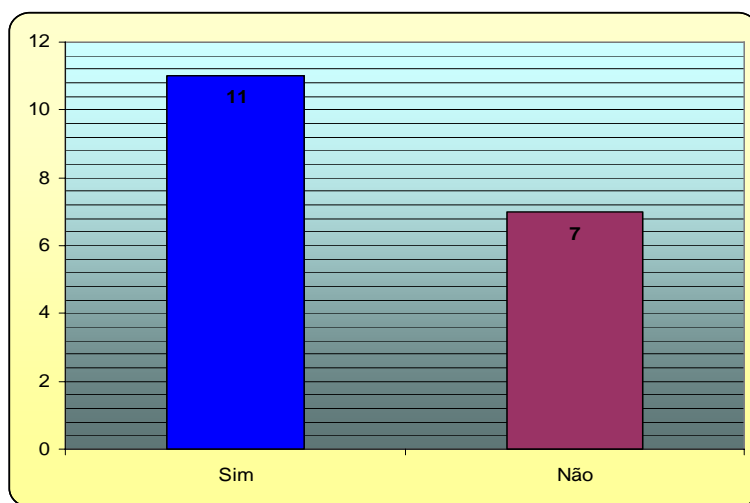


Dois dos inquiridos não responderam a esta questão, mas a restante comunidade de AAE oferece um conjunto diversificado de respostas que está em concordância com a diversidade de meios observada pelo investigador. Os meios mais eficazes parecem ser os cartazes e os folhetos afixados e distribuídos na escola, dez AAE dizem ter obtido a informação desta forma.

Outra fonte referida é o próprio Centro de Formação com a qual a escola estabeleceu protocolos de formação, cuja informação disponível na Internet é bastante completa e de fácil acesso. Os formadores enviados pelo Centro de Formação para efectuarem as sessões de esclarecimento na escola foram também referidos.

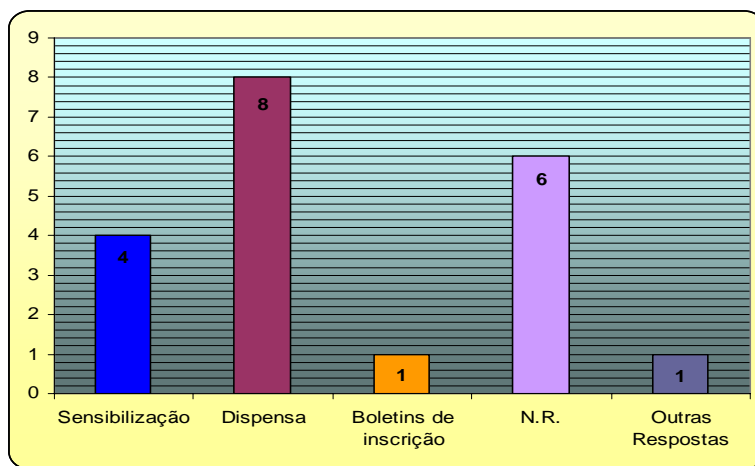
Por fim, o Conselho Executivo e a Secretaria da escola surgem também como meio de obtenção de informação e um AAE refere a “via oral”, não especificando da parte de quem.

Gráfico 20: Apoios/Incentivos da Escola Para Acções de Formação (INQ12)



A maioria dos inquiridos (onze AAE) afirma ter recebido apoios ou incentivos por parte da escola para a frequência de acções de formação e apenas sete AAE responderam o contrário.

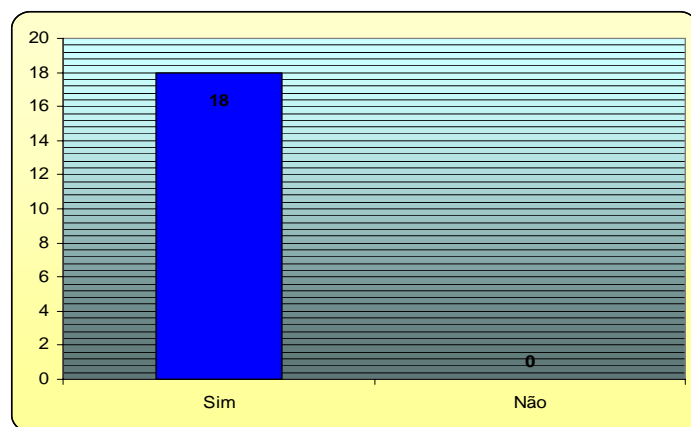
Gráfico 21: Principais Apoios/Incentivos Fornecidos pela Escola (INQ12.1)



Um AAE não responde ao pedido de especificação de quais os apoios ou incentivos fornecidos pela escola. A maioria (oito AAE) aponta a dispensa do serviço prevista na lei para frequentar as acções. Alguns inquiridos referem ainda como incentivo por parte

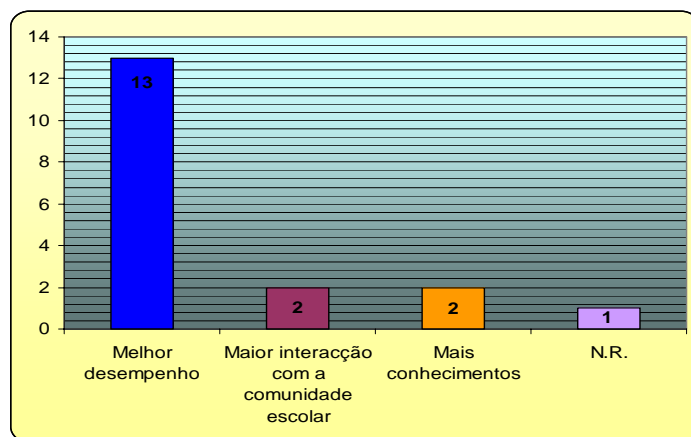
da escola a sensibilização para participar nestas acções (quatro AAE) e a cedência de boletins de inscrição (um AAE). Apenas dois AAE, o G e o O, indicaram mais do que uma forma de apoio ou incentivo.

Gráfico 22: Importância da Formação (INQ13)



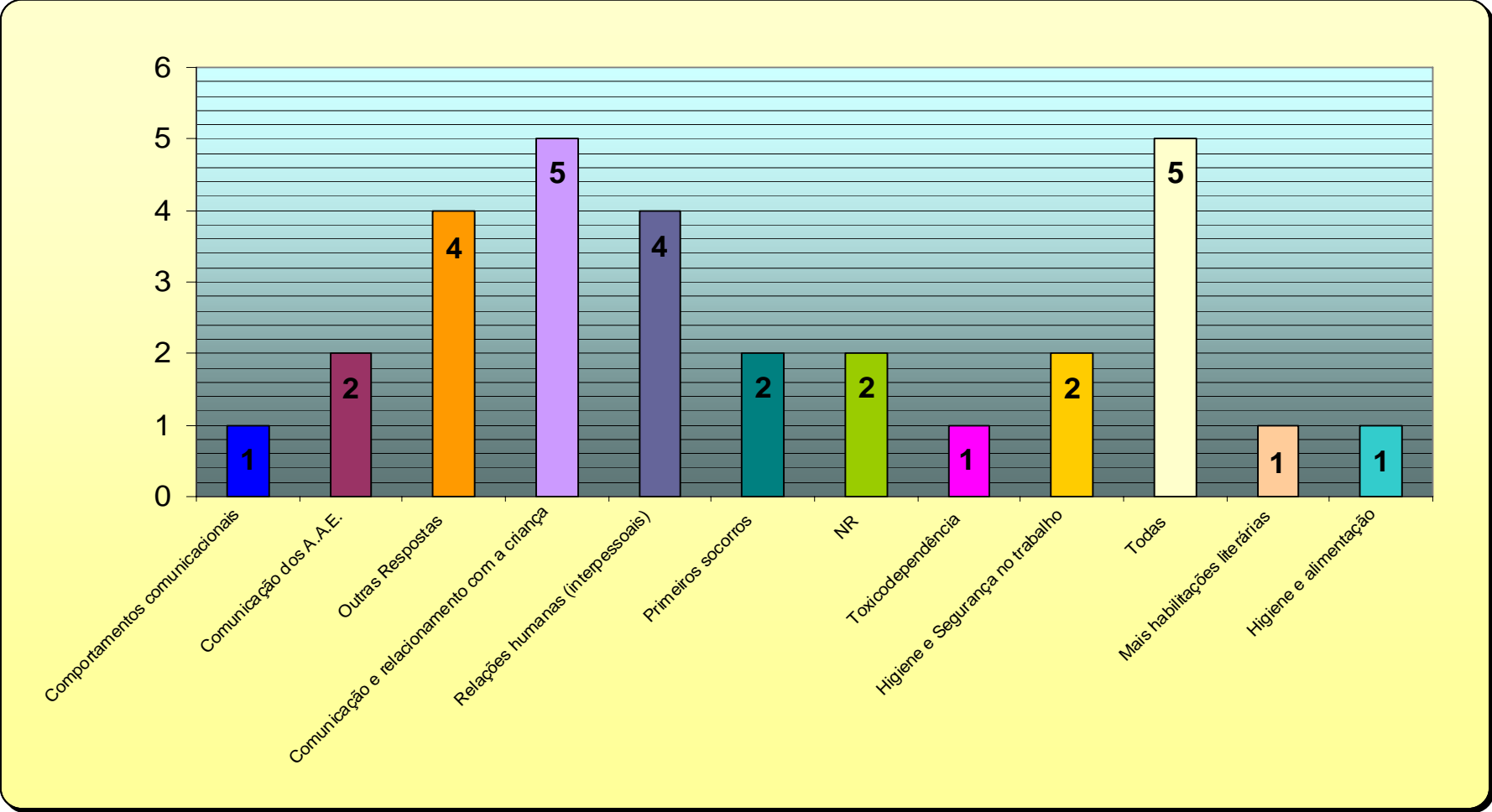
A totalidade dos inquiridos respondeu afirmativamente quando lhes perguntámos se consideravam a formação importante para desempenhar as suas funções profissionais. A questão seguinte pedia então aos AAE para explicarem porque consideravam importante a formação.

Gráfico 23: Motivos para a Importância da Formação (INQ 13.1)



Treze dos inquiridos responderam que o motivo mais relevante para efectuarem formação é a melhoria do desempenho profissional. Foram ainda apontados outros dois motivos: a possibilidade de desenvolver uma maior interacção com a comunidade escolar (dois AAE) e a obtenção de maior número de conhecimentos (dois AAE). Dos dois AAE que não efectuaram acções de formação, apenas um não respondeu a esta questão.

Gráfico 24: Formação mais Importante em Contexto de Trabalho (INQ14)



O gráfico 24 mostra as áreas de formação que os AAE consideram mais importantes em contexto de trabalho. Este gráfico esquematiza as respostas atribuídas à questão 14 (INQ14), uma questão aberta, ou seja, os inquiridos podiam responder aquilo que quisessem.

Os AAE responderam maioritariamente que a área de formação mais importante para o contexto do seu trabalho foi “Comunicação e Relacionamento Com a Criança” (cinco AAE), o que é congruente com os restantes dados recolhidos ao longo desta investigação, onde apurámos que a especificidade de trabalhar com crianças e jovens é uma das maiores preocupações da comunidade escolar em geral.

Também cinco AAE responderam “Todas”, o que pode demonstrar pouco interesse no estudo ou cansaço de responder ao questionário. Consideramos, contudo, que é igualmente possível que os inquiridos possam considerar todas as aprendizagens relevantes para o seu trabalho.

A área que se destaca em seguida é a das relações interpessoais (quatro AAE), o que também se adequa às restantes informações obtidas, já que é em relação à comunicação com os colegas e restante comunidade escolar que parecem surgir as maiores dificuldades.

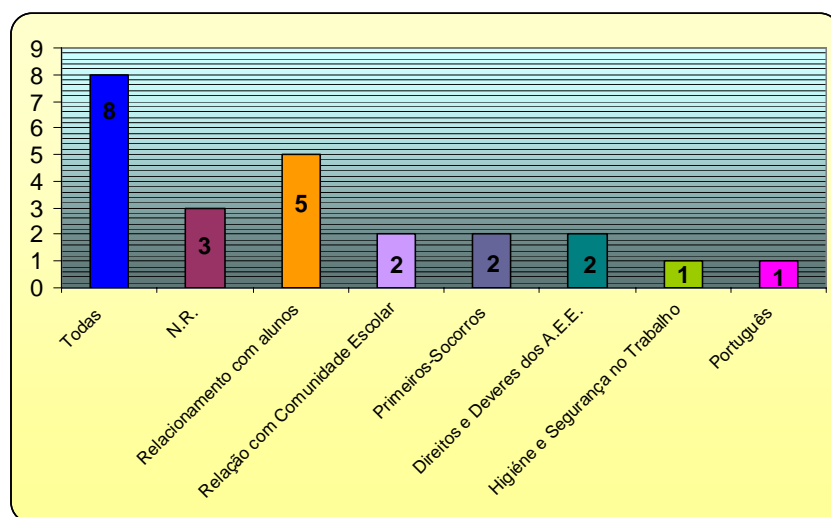
Outras áreas também assinaladas foram “Comunicação dos AAE”, “Primeiros Socorros”, “Higiene e Segurança no Trabalho” (dois AAE cada) e “Comportamentos comunicacionais”, “Toxicod dependência” e “Higiene e Alimentação” (um AAE cada).

Verifica-se, portanto, que a comunicação, quer seja com a criança, entre colegas ou com outros elementos é uma preocupação constante dos AAE, pois quase todas as áreas respondidas se prendem com esta questão.

Quatro AAE ofereceram respostas sem conteúdo analisável, como por exemplo, “Comportamento” e dois não responderam, por não terem participado em acções de formação, não tendo portanto compreendido o objectivo da questão. Um AAE desviou-se também do que era perguntado, respondendo “Mais Habilitações Literárias”, que não é uma área de formação mas uma consequência dessa formação.

A questão 14 (INQ14) era a última colocada a todos os AAE. Pediu-se, no sentido geral, que todos indicassem áreas de formação que consideram importantes. As questões seguintes apenas deveriam ser respondidas pelos AAE que realizaram acções de formação contínua. A questão 15 (INQ15) centrava-se nas acções realizadas e pedia aos AAE que dissessem quais as áreas de formação mais importantes, de acordo com aquilo que nelas tinham aprendido.

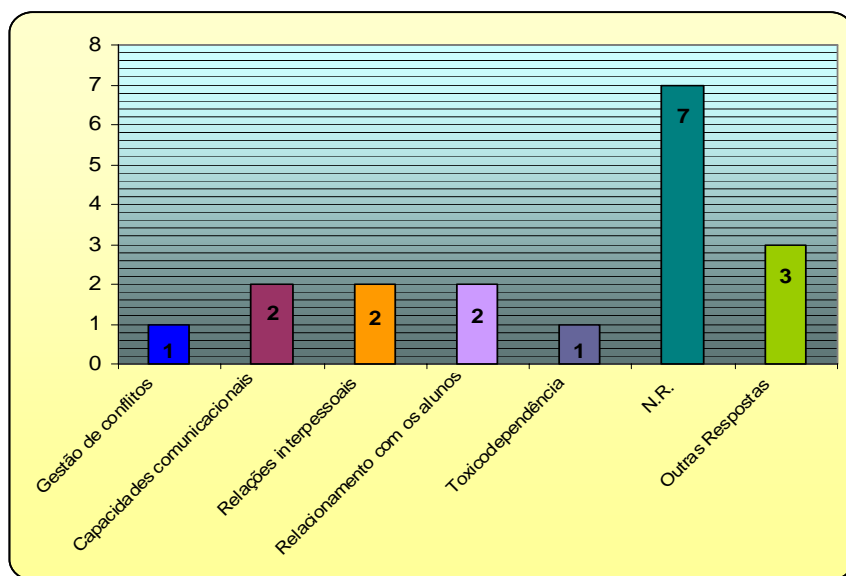
Gráfico 25: Informações Importantes para o Desempenho Profissional (INQ15)



Uma vez mais, o maior número de respostas obtido é “Todas”, o que não deixa grande margem para interpretações. Para além disso três inquiridos não responderam, dois dos quais representam o número de AAE que não efectuaram acções de formação. Assim, verificamos novamente que o “Relacionamento com a criança” (cinco AAE) é a área de conhecimentos mais procurada e valorizada pelos AAE.

As outras áreas referidas são: “Relação Com a Comunidade Escolar”, “Primeiros Socorros”, “Direitos e Deveres dos AAE” (dois AAE cada) e “Higiene e Segurança no Trabalho”, “Português” (um AAE cada).

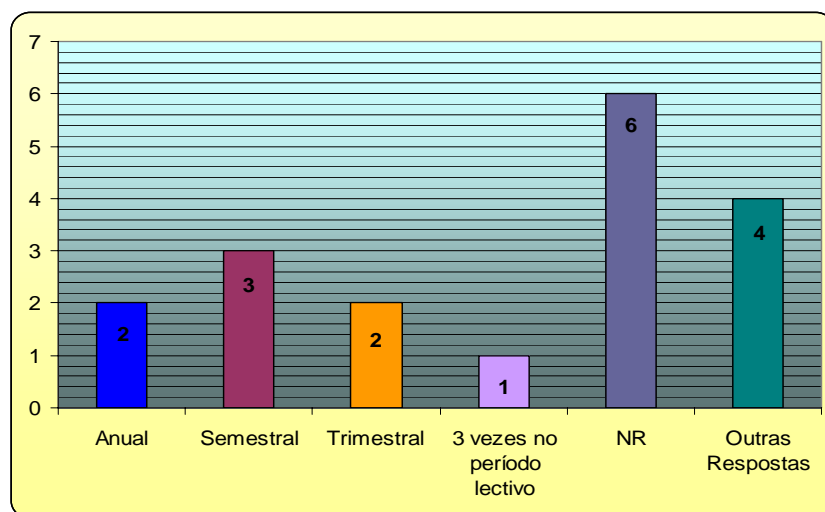
Gráfico 26: O que os Auxiliares de Acção Educativa Gostariam de ter Aprendido (INQ16)



Quando questionados sobre o que gostariam de ter aprendido, sete dos inquiridos não responderam e três deram respostas desadequadas. “Capacidades comunicacionais”, “Relações Interpessoais” e “Relacionamento Com os Alunos” foram as áreas de

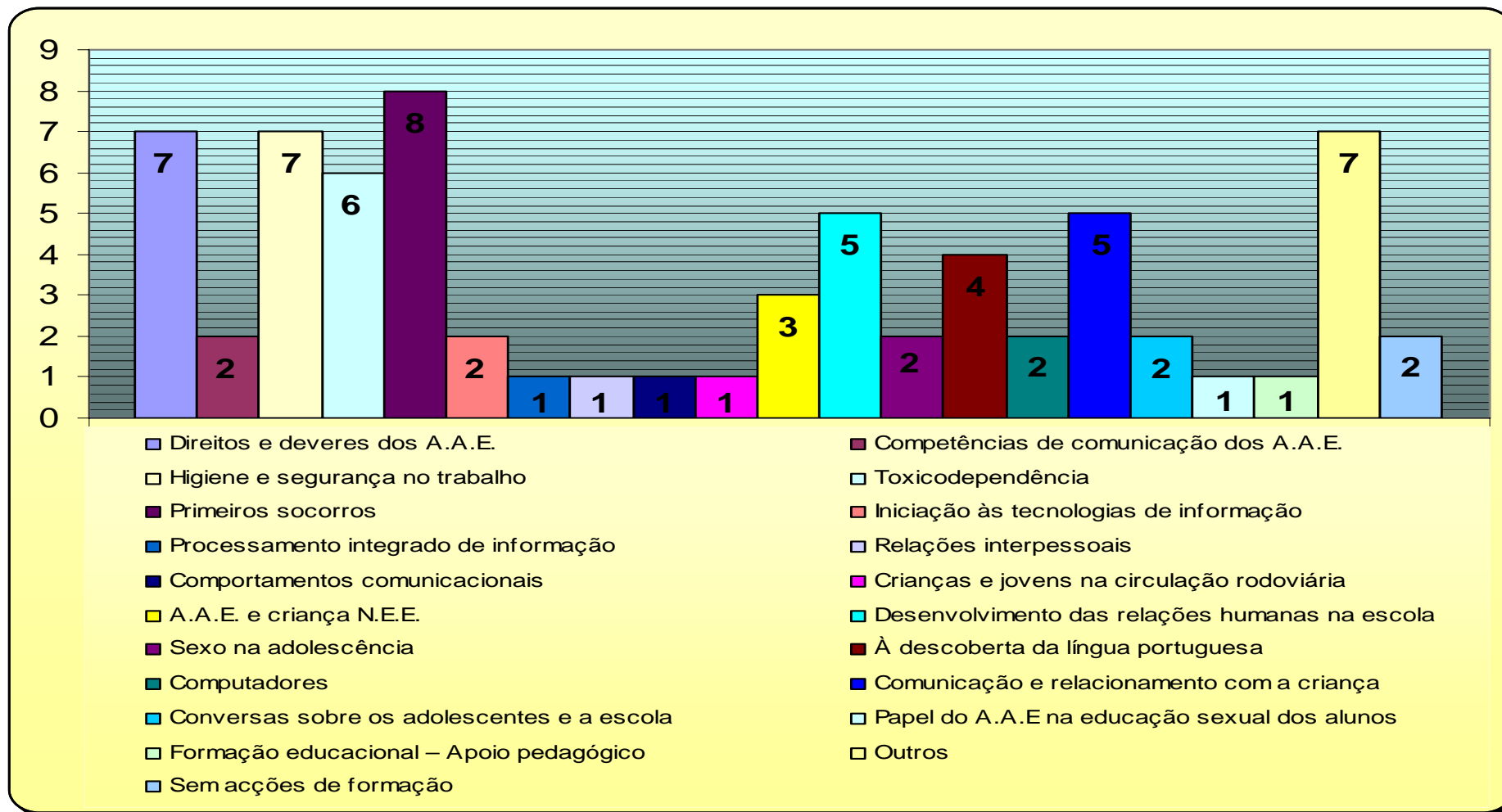
formação assinaladas cada uma por dois AAE, ao passo que “Toxicoddependência” e “Gestão de Conflitos” foram apontadas cada uma por um AAE.

Gráfico 27: Periodicidade Preferencial da Formação (INQ17)



Perguntámos ainda aos AAE qual a periodicidade com que as acções de formação deveriam ser preferencialmente ministradas. Seis inquiridos não responderam e quatro forneceram respostas inadequadas à questão. A maioria dos restantes (três AAE) respondeu que a periodicidade semestral seria a mais adequada, dois AAE consideraram que deveria ser trimestral e outros dois julgam que a realização anual de acções de formação é suficiente. Um AAE considera que as acções de formação poderiam ocorrer três vezes durante o ano lectivo.

Gráfico 28: Participação em Acções de Formação (INQ18)



Por fim, pedia-se aos inquiridos que listassem as acções de formação nas quais tinham participado. O gráfico 28 apresenta a totalidade das respostas obtidas mas, para facilitar a rápida apreensão dos dados, agrupámos estas acções em três áreas gerais na tabela 6.

Tabela 6: Áreas de Formação Mais Frequentadas

Temáticas	Acções de Formação	N.º Inq.
Desenvolvimento Pessoal e Profissional	Direitos e Deveres dos A.A.E.	7
	Informação Comunicação e Tecnologia: Iniciação às Tecnologias da Informação Processamento Integrado de Informação Computadores	5
	À Descoberta da Língua Portuguesa	1
Relações Interpessoais no Trabalho	Comunicação: Competências de Comunicação Comportamentos Comunicacionais	3
	Socialização: Relações Interpessoais Desenvolvimento das Relações Humanas na Escola	6
Relacionamento com os Alunos	Toxicod dependência	6
	Primeiros Socorros	8
	Crianças e Jovens na Circulação Rodoviária	1
	A.A.E. e Crianças com N.E.E.	3
	Educação Sexual: Sexo na Adolescência Papel do A.A.E. na Educação Sexual do Aluno	3
	Comunicação com o Aluno: Comunicação e Relacionamento com a Criança Conversas sobre os Adolescentes e a Escola	7
	Formação Educacional – Apoio Pedagógico	1

Analisadas individualmente (ver gráfico 28), as acções de formação mais frequentadas são: “Primeiros Socorros” (oito AAE), “Direitos e Deveres dos AAE”, “Higiene e

Segurança no Trabalho” (sete AAE cada) e “Toxicod dependência” (seis AAE). Relativamente frequentadas são as acções de formação em “Desenvolvimento das Relações Humanas na Escola”, “Comunicação e Relacionamento Com a Criança” (cinco AAE cada) e “À Descoberta da Língua Portuguesa” (quatro AAE). Três AAE frequentaram a acção “AAE e Criança Com Necessidades Educativas Especiais (NEE)” e cada uma das seguintes acções foi frequentada por dois dos AAE inquiridos: “Competências de Comunicação dos AAE”, “Iniciação às Tecnologias de Informação”, “Sexo na Adolescência”, “Computadores” e “Conversas Sobre os Adolescentes e a Escola”.

Por fim, foram ainda frequentadas por um dos AAE as acções de formação em “Processamento Integrado de Informação”, “Relações Interpessoais”, “Comportamentos Comunicacionais”, “Crianças e Jovens na Circulação Rodoviária”, “Formação Educacional – Apoio Pedagógico” e “Papel do AAE na Educação Sexual dos Alunos”.

Dois dos AAE não responderam por, como já vimos, não terem frequentado acções de formação. Sete dos inquiridos responderam ainda “Outros” depois de listar algumas acções de formação.

A análise por áreas temáticas de formação (ver tabela 6) prova, como já havíamos concluído, que a área de maior preocupação é a do relacionamento com o aluno e foi nessa área que os inquiridos mais realizaram acções de formação, num total de 29 acções ministradas nesta área, distribuídas pelos vários AAE. A área seguinte mais frequentada é a do desenvolvimento pessoal e profissional, na qual treze AAE frequentaram as acções disponíveis. Por fim, e contrariamente a outras informações

recolhidas que demonstram preocupação nesta área, apenas nove AAE frequentaram acções relacionadas com as relações interpessoais no trabalho.

Em última análise, os inquéritos por questionário ministrados à totalidade dos AAE permitiram-nos efectuar a caracterização dos mesmos, salientando a sua heterogeneidade. Para além disso, foi-nos possível aquilatar que estes profissionais desconhecem o pleno significado de formação e não a consideram do ponto de vista da evolução pessoal e do desempenho profissional mais profícuo. A maior parte dos AAE reconhece, teoricamente, a importância da formação para o desempenho das suas funções, mas na prática utilizam as acções de formação contínua fornecidas pelo Centro de Formação como uma forma de progressão na carreira e/ou uma maneira de obter uma melhor avaliação.

Quanto a outras formas de formação, verificámos que poucos, à excepção do Sr. Artur C., são os AAE que compreendem a noção de formação para a reconversão profissional ou formação de tipo construtivista, pelo que pouco usufruem da sua existência e da legislação mais recente, que demonstra a preocupação a nível macro em fornecer estruturas de formação mais adequadas à realidade das escolas portuguesas.

A análise dos dados recolhidos permitiu-nos chegar à conclusão de que a imagem precária da função de AAE, que predominou durante muitos anos nas escolas portuguesas, ainda não se desvaneceu completamente; assim, os próprios AAE continuam a ver-se como elementos à margem da comunidade educativa, apesar dessa tendência começar, lentamente, a alterar-se.

As maiores preocupações dos AAE prendem-se com o facto de terem de lidar com crianças e compreenderem que essa não é uma tarefa fácil e que exige alguns conhecimentos específicos, que a formação inicial não assegura.

1.3. Resultados dos Inquéritos por Entrevista Semi-Estruturada

As entrevistas semi-estruturadas ministradas ao Sr. Artur C. tiveram lugar na escola sobre a qual recai o estudo entre Abril e Maio de 2005. A entrevista com a Presidente do Conselho Executivo ocorreu em finais de Abril de 2005. A última entrevista conduzida pelo investigador foi efectuada no Centro de Formação Pedagógica em meados de Maio de 2005.

1.3.1. As Entrevistas Ministradas a um Auxiliar de Acção Educativa: o Sr. Artur C.

Para apresentar as informações relevantes recolhidas junto do Sr. Artur C., apresentaremos os dados analisados entrevista a entrevista. Relativamente a cada entrevista, retiramos as informações que, no nosso entender, importa reter para as conclusões deste estudo, indicando a sua origem de acordo com a tabela de codificação que explanamos anteriormente.

1.3.1.1. Entrevista 1 ao Sr. Artur C.

O Sr. Artur C. descreve as funções de AAE como “muito variadas” (ENT-X1-1), uma

vez que “[v]ão desde a arrumação e limpeza até à reprografia e à biblioteca e também temos de controlar as entradas e saídas da escola e o comportamento dos alunos” (ENT-X1-1). De facto, o leque de funções inerentes ao cargo que estes profissionais ocupam é tão variado, que não é de estranhar que o Sr. Artur C. não consiga lembrar-se de todas (INF) ou enumerá-las de seguida, o que o leva a desabafar que são “ainda mais coisas, depende um pouco do que é necessário” (ENT-X1-1).

O entrevistado trabalha como AAE há “[s]ete anos e meio, sensivelmente” (ENT-X1-2) na escola sobre a qual recaiu o estudo, uma vez que, como afirma, “[s]empre trabalhei nesta escola... quero dizer, desde que sou auxiliar de acção educativa” (ENT-X1-4). Segundo apurámos, o Sr. Artur C. concorreu para AAE porque, quando “as coisas não correram bem” (ENT-X1-3) na sua profissão anterior de “bate-chapas numa oficina, trabalhando por conta própria” (ENT-X1-5), “ouvi que haviam vagas para auxiliar de acção educativa e pareceu-me interessante” (ENT-X1-3). Contudo, não justificou porque achou interessante.

Quando quisemos saber se a experiência profissional anteriormente adquirida tem sido utilizada no seu desempenho como AAE, o entrevistado disse-nos que “[d]e vez em quando sim” (ENT-X1-6), mas a sua resposta mais imediata foi “[n]ão é muito utilizada” (ENT-X1-6) e demonstrou alguma tristeza por esse facto (INF). O Sr. Artur C. disse-nos que, por vezes, substitui o técnico de manutenção, “especialidade [...] neste momento já extinta” (ENT-X1-6) em tarefas de “manutenção em equipamentos desportivos (soldando balizas e outros), endireitando portas de cacifos, etc.” (ENT-X1-6) e que é nas situações em que o ajuda “nas tarefas mais complicadas” (ENT-X1-6) que “[s]into-me mais útil” (ENT-X1-6)

1.3.1.2. Entrevista 2 ao Sr. Artur C.

Actualmente, o Sr. Artur C. desempenha a função de “apoio ao S.A.S.E.” (ENT-X2-1) e não especificou que outras funções desempenhou anteriormente, dizendo apenas que “desempenhei praticamente todas as funções...” (ENT-X2-2), mostrando que não iria acrescentar mais nada (INF). Depois de alguma hesitação (INF), o entrevistado considerou “a reprografia” (ENT-X2-3) a tarefa mais difícil de desempenhar, ressalvando, no entanto, que gosta “da parte de manutenção das máquinas” (ENT-X2-3).

O Sr. Artur C. garantiu-nos categoricamente (INF) que, quando chegou à escola, lhe explicaram as tarefas a desempenhar, tendo-o posto “à vontade no caso de precisar de alguma coisa” (ENT-X2-4). Inicialmente, este AAE desempenhou as tarefas “relacionadas com a vigilância [...] fazendo rondas nos pátios exteriores a ver o que se passava dentro da escola e os contactos que se faziam com o exterior através da vedação” (ENT-X2-4). Ainda a este propósito, o Sr. Artur C. voluntariou, um pouco distraidamente (INF), que “[d]etectei algumas coisas que não deviam de acontecer e que são contra a minha maneira de ser” (ENT-X2-4), mas, quando se apercebeu do que dissera, acrescentou rapidamente (INF) “mas isso também agora não interessa” (ENT-X2-4), deixando claro que não iria estender-se sobre este assunto (INF), tendo o entrevistador respeitado e passado à pergunta seguinte relativa à formação profissional.

Sem qualquer hesitação, o entrevistado respondeu prontamente (INF) que a formação profissional que tinha não foi adequada à sua nova realidade profissional, uma vez que “não soube como lidar com a situação” (ENT-X2-5). Quando ingressou na profissão de

AAE, o Sr. Artur C. não foi acompanhado, mas acrescentou que “[n]unca foi necessário, diziam-me para fazer determinada tarefa e eu dava o meu melhor e estavam contentes com o meu serviço” (ENT-X2-6).

Verificamos, assim, que apesar de considerar que lhe deram as explicações para desempenhar as suas funções, o Sr. Artur C. nunca foi acompanhado, o que nos levou a regressar a esta questão, inquirindo se a explicação dada tinha sido suficiente para o trabalho que tem vindo a desempenhar. Uma vez mais, o entrevistado respondeu prontamente (INF) que “sim” (ENT-X2-7), mas depois de uma ligeira hesitação (INF) acrescentou que no princípio tinha “sentido algumas dificuldades resultantes da falta de experiência de lidar com alunos e professores” (ENT-X2-7). Como já fizera anteriormente, o Sr. Artur C. apressou-se a minimizar o problema (INF), dizendo que “sempre que senti problemas nunca me inibi de pedir ajuda” (ENT-X2-7).

Aproveitando o facto do entrevistado ter focado os problemas, perguntámos-lhe quais foram as maiores necessidades que tinha sentido. Com alguma tristeza e demonstrando estar a recordar momentos antigos já esquecidos (INF), o Sr. Artur C. afirmou que “[s]enti que os alunos e os professores não me aceitavam, viam-me como um espião!” (ENT-X2-8).

No final desta entrevista, ficámos ainda a saber que não tinha sido fornecida nenhuma documentação de apoio ao desempenho das funções de AAE, mas que “às vezes há circulares que explicam esta ou aquela função...” (ENT-X2-9).

1.3.1.3. Entrevista 3 ao Sr. Artur C.

O Sr. Artur C. tem frequentado, ao longo dos anos de serviço na escola, acções de formação porque lhe foi dito pelo Conselho Executivo “que há que melhorar a nossa prestação e para isso devemos frequentar acções de formação com temas em áreas onde temos mais dificuldades” (ENT-X3-1). No entanto, o próprio entrevistado já tinha demonstrado interesse na procura dessa formação pois vinha “de encontro aos meus desejos de fazer melhor” (ENT-X3-1). O Conselho Executivo, quando chama os AAE para assinarem e tomarem conhecimento da ficha de avaliação final de cada ano lectivo “onde consta a nota atribuída ao nosso trabalho anual” (ENT-X3-1) costuma alertar os AAE para a importância da frequência de acções de formação para melhorar essa mesma avaliação.

Assim, o Sr. Artur C., esforçando-se por se recordar (INF), assinalou a sua participação nas seguintes acções de formação: “«Conversas sobre adolescentes e a escola» com a mestre Maria do Céu Dias; «Direitos e deveres dos auxiliares de acção educativa»; «Relações interpessoais e comportamentos de comunicação»; «Noções básicas de língua portuguesa»; «Higiene e segurança no trabalho»; «Toxicodependência»; «Socorrismo»; «Iniciação às tecnologias de informação e comunicação»” (ENT-X3-1). O entrevistado acrescentou ainda que “[e]stas acções foram muito importantes para facilitar e melhorar o meu trabalho” (ENT-X3-1).

Quando o entrevistador se preparava para colocar a pergunta seguinte, o Sr. Artur C. interrompeu bruscamente e fez um gesto de quem se lembrou subitamente de algo (INF) e disse que no momento estava “a frequentar uma acção relacionada com a sexualidade

na escola” (ENT-X3-1) e que também estava “inscrito numa acção sobre crianças diferentes, com deficiência, sobredotados e disléxicos” (ENT-X3-1). Em relação ao tema da sexualidade, o entrevistado considera-o “muito importante para detectarmos problemas dos alunos nessa área e podermos dar alguns conselhos” (ENT-X3-1). Também importante, na sua opinião, é a temática das crianças com necessidades educativas especiais, uma vez que “cada vez aparecem mais alunos assim, e nós podemos dar uma grande ajuda na detecção desses casos, pois lidamos também muito de perto e muito tempo com os alunos” (ENT-X3-1).

O Sr. Artur C. mostrou-se muito animado e com muita vontade de participar nesta entrevista (INF), o que se verifica na dimensão de algumas das respostas dadas neste dia em comparação com outros. Não queremos, contudo, dizer que tenha havido nos outros dias pouco empenhamento da parte do Sr. Artur C.; talvez apenas menos vontade ou menor à-vontade com as perguntas colocadas (INF).

O entrevistado informou-nos que a duração das acções de formação “[v]ariam entre 24 e 35 horas” (ENT-X3-2) e decorrem “no Centro de Formação Pedagógica” (ENT-X3-3). As acções ajudam-no a desempenhar melhor as suas funções porque “vou a essas acções [...] com a intenção de aprender teorias e depois tentar pôr em prática esses ensinamentos” (ENT-X3-3). Não obstante, esta não parece ser a única razão para frequentar estas acções, já que “[h]á muitos colegas que vão lá sem essa preocupação [...] vão lá só para se livrarem de fazer os trabalhos rotineiros da escola tal como as limpezas e arrumações” (ENT-X3-3). O Sr. Artur C. atribui a esses colegas a culpa pelo facto de “neste momento temos que fazer um teste sobre as matérias dadas na acção” (ENT-X3-3), o que não acontecia noutros tempos, e admite que “agora com esse teste já

não é bem assim” (ENT-X3-3); a atitude dos AAE em geral perante as acções terá mudado “pois têm que ser mais responsáveis e tentar aprender” (ENT-X3-3).

Perguntámos, então, a este AAE se as acções de formação frequentadas tinham de alguma forma integrado os seus conhecimentos da profissão anterior. O Sr. Artur C. parou um momento, a pensar (INF), e depois disse que “[j]á tinha ouvido falar de regras de segurança no trabalho mas estas são coisas diferentes porque as situações são diferentes” (ENT-X3-4).

De acordo com o Sr. Artur C., as autoridades escolares incentivaram a participação nas acções de formação porque “[p]ara progredir na carreira é muito importante frequentar acções de formação [...] com o objectivo de melhorar o meu desempenho e consequentemente ter nota para progredir na carreira, e nos sentirmos cada vez melhor na escola” (ENT-X3-5). Para além disso, “[e]stas acções são fundamentais para que a escola funcione melhor e para sabermos lidar melhor com os professores, colegas e principalmente com os alunos” (ENT-X3-5). Esta preocupação com o relacionamento com os alunos é uma constante neste trabalho, segundo o Sr. Artur C. porque “lidar com os adolescentes hoje em dia não é fácil” (ENT-X3-5). O entrevistado reiterou ainda que tem feito acções de formação “anualmente sempre com o incentivo do conselho executivo” (ENT-X3-5).

1.3.1.4. Entrevista 4 ao Sr. Artur C.

Logo no início desta entrevista pedimos ao Sr. Artur C. para caracterizar o ambiente

organizacional da escola e este, mostrando alguma hesitação e desconfiança face à pergunta (INF) respondeu laconicamente: “É bom” (ENT-X4-1). Continuámos a entrevista perguntando a quem se dirigia no caso de ter dúvidas sobre as tarefas a desempenhar. Mais descontraído (INF), o entrevistado informou-nos que “[e]m primeiro lugar dirijo-me à chefe de pessoal auxiliar, ou ao elemento do conselho executivo responsável pelo pessoal auxiliar” (ENT-X4-1).

O sistema de atribuição de tarefas aos AAE começa no início do ano lectivo com “uma reunião com a presidente do conselho executivo para definir quem faz o quê” (ENT-X4-2). Depois, ao longo do ano, “a chefe dos auxiliares vai dando ordens e informações” (ENT-X4-2). Há ainda outra forma de distribuição do serviço, através de “circulares com regras específicas” (ENT-X4-3). Apesar disso, o Sr. Artur C. considera que estes métodos não são “nada muito definido, conforme vai sendo preciso, vai-se fazendo” (ENT-X4-3).

O Sr. Artur C. já nos tinha afiançado que quando tem problemas não se inibe de perguntar, mas quisemos verificar esta resposta e, nesse sentido, perguntámos se este se sentia à vontade para expor os problemas/dúvidas/opiniões aos corpos docentes e não docentes. O AAE replicou que “[a]os professores não faz muito sentido mas quando preciso de alguma coisa falo com a chefe ou vou ao conselho executivo” (ENT-X4-4).

Quisemos então saber como é o relacionamento entre alunos, professores e outros funcionários. O entrevistado disse-nos que se sente “bastante bem” (ENT-X4-5) com todos eles, pois gosta “de dialogar com todos e de [se] sentir como em família” (ENT-X4-5). Justificou-se afirmando que “[a] minha maneira de ser é de me abrir e também

saber escutar, para poder dar conselhos e opiniões sempre de uma forma frontal” (ENT-X4-5) e, sem que houvesse qualquer encorajamento ou referência da parte do entrevistador, acrescentou que “[a] colocação na prática das teorias que aprendi nas acções de formação vê que resultam na grande maioria das vezes” (ENT-X4-5). Como se estivesse a falar para si próprio (INF) concluiu que “[s]aber ouvir é uma forma de saber trabalhar com as pessoas” (ENT-X4-5).

Imprimindo um tom mais íntimo à conversa, perguntámos ao Sr. Artur C. se tinha sentido rejeição aquando da chegada à escola. Mostrando uma expressão facial que denotava já estar à espera que esta pergunta surgisse (INF), o entrevistado retorquiu que sentiu rejeição na fase inicial “devido à tarefa que tive de fazer que era a de ser vigilante nos pátios exteriores da escola” (ENT-X4-6). Ampliando aquilo que já nos dissera anteriormente a propósito desta questão, o Sr. Artur C. especificou que a sua função era “defender os alunos de situações que começaram a surgir relacionadas com tráfico de drogas e toxicodependência” (ENT-X4-6). Esta tarefa foi ordenada directamente pelo Ministério da Educação que “forneceu indicações às escolas e crédito de horas para a tarefa de vigilância, que consistia em detectar e dar protecção aos alunos” (ENT-X4-6).

Em concordância com o tom mais íntimo da conversa que imprimíramos, o Sr. Artur C. desabafou que “[n]estes primeiros tempos sentia-me como um espia e era praticamente considerado como tal pela comunidade educativa [...] e eu sentia isso com algum desconforto” (ENT-X4-6). No entanto, não perdendo de vista os objectivos do cargo de AAE, assegura-nos a “importância desta missão” (ENT-X4-6), ainda que não sendo “bem vista” (ENT-X4-6) pela comunidade escolar. Depois, para desanuviar o ambiente pesado que se instalara na sala (INF), o entrevistado sorriu (INF) e disse que “com a

mudança de funções a integração fez-se sem dificuldades e essa desconfiança deixou de existir” (ENT-X4-6). Desculpando-se com o “adiantado da hora”, o Sr. Artur C. deu por terminada a entrevista nesse dia.

1.3.1.5. Entrevista 5 ao Sr. Artur C.

Uma vez que a entrevista anterior fora terminada abruptamente, voltámos ao tema em discussão pois queríamos saber se a situação de rejeição descrita anteriormente tinha causado no AAE vontade de abandonar esta profissão e regressar à sua actividade anterior. O Sr. Artur C. aquiesceu e apontou duas razões: “A primeira foi o vencimento que era muito pouco para as necessidades e que eu estava à espera. A segunda foi como já referi anteriormente alguma incompreensão que houve por parte da comunidade escolar em relação à primeira tarefa que desempenhei na escola” (ENT-X5-1).

Mais uma vez com alguma tristeza (INF), o Sr. Artur C. confessou-nos que “estava a dar o meu melhor, que era valer aos alunos a «abrir-lhes» os olhos alertando-os para não caírem no flagelo da nossa sociedade que são as drogas” (ENT-X5-1). Para além disso, queixou-se que “não vi resultados imediatos apesar do meu esforço e senti-me um bocado sozinho nessa luta” (ENT-X5-1).

Contrariando o que respondera anteriormente em referência ao relacionamento com a restante comunidade escolar, o entrevistado lembrou o “facto de alguns colegas sentirem alguma inveja por o meu nome ser falado pelos professores como estando a fazer um bom trabalho” (ENT-X5-1), o que o levou a sentir-se “um bocado a mais”

(ENT-X5-1). Apressou-se (INF), contudo, a clarificar que “[n]este momento esta situação está ultrapassada, pois vejo finalmente frutos e reconhecimento pela minha acção [...] e sinto-me na escola como em casa, sem dificuldades e preparado para as tarefas que me são confiadas” (ENT-X5-1).

Provavelmente por estar informado quanto ao destino a dar a estas entrevistas, o Sr. Artur C. acrescentou, uma vez mais sem qualquer incentivo do investigador, que “para isso contribuiu a formação que tenho feito ao longo destes anos, incentivada pelo conselho executivo e proporcionada pelo centro de formação” (ENT-X5-1).

Relativamente aos alunos da comunidade escolar esclareceu-nos que, quando os tentava aconselhar sobre a toxicod dependência, “os que traziam uma boa educação de casa gostavam de me ouvir e aceitavam de bom grado os meus conselhos, já os que não traziam essa educação diziam que eu estava a dar-lhes uma «seca» e ignoravam-me” (ENT-X5-1).

Aproveitando essa referência espontânea à formação, indagámos se, na sua opinião, considerava que uma formação adequada ao problema que descreveu poderia ter resolvido o assunto. Sem qualquer dubiedade (INF) respondeu-nos: “Sem dúvida!” (ENT-X5-2). Depois de uma pausa, na qual o entrevistador se absteve de efectuar qualquer comentário, continuou atestando que “[a] formação é muito importante para fazermos melhor as coisas e nos darmos melhor com toda a gente. Poderia resolver muitos problemas” (ENT-X5-2).

Na anterior profissão (bate-chapas), o Sr. Artur C. não tinha tido qualquer formação

inicial, tendo aprendido “com o meu pai e na tropa” (ENT-X5-3) e graças a “ler muitas coisas” (ENT-X5-3). Apesar desta falta de formação, o entrevistado considerava-se bem preparado e assegura-nos que “como bate-chapas eu desempenhava bem a minha função” (ENT-X5-4). Como o investigador esperou por uma continuação, o Sr. Artur C. continuou a contar a sua história, lembrando que “houve coisas que falharam a nível da administração” (ENT-X5-4) e que deveria “ter aprendido mais sobre isso” (ENT-X5-4). O entrevistado explicou ainda que a profissão de bate-chapas e de AAE são “muito diferentes, porque antes não tinha que lidar tão de perto com as pessoas e as crianças têm problemas específicos” (ENT-X5-4).

Esta questão interessou-nos e insistimos para que continuasse a sua explicação. Um pouco impacientemente (INF) confirmou-nos que “como bate-chapas tinha que falar pouco com as pessoas e o meu trabalho era mais sozinho. Agora trabalho com pessoas o tempo todo e com pessoas muito diferentes. Isso é bastante difícil” (ENT-X5-5).

1.3.1.6. Entrevista 6 ao Sr. Artur C.

A entrevista anterior terminara com o Sr. Artur C. a referir que lidar com pessoas tinha uma certa dificuldade. Interrogámos o nosso entrevistado quanto à validade das acções de formação que tem frequentado para minimizar essas dificuldades. O AAE concordou que as acções de formação ajudavam nas relações interpessoais porque “aprendemos a lidar com todas essas diferenças que na profissão anterior não haviam” (ENT-X6-1).

Pela segunda vez nestas entrevistas, o Sr. Artur C. demonstrou gostar mais da profissão

anterior ou, pelo menos, sentir-se melhor do que como AAE (INF). Resolvemos então indagar novamente porque resolvera o nosso entrevistado mudar de profissão. Mostrando claramente não querer alongar-se muito sobre este assunto (INF), replicou: “Porque as coisas não correram bem...” (ENT-X6-2).

O Sr. Artur C. disse-nos acreditar que se lhe tivessem dado uma tarefa onde pudesse aproveitar os conhecimentos anteriores, o seu desempenho e a sua integração teriam sido mais fáceis no início, já que “todos nós gostamos de fazer aquilo que sabemos melhor” (ENT-X6-3). A necessidade de formação foi notória face à realidade “muito diferente” (ENT-X6-4) com que se deparou e “apesar de eu fazer bem aquilo que me pediam” (ENT-X6-5), não restaram dúvidas a este AAE de que a formação seria essencial para as “coisas que podiam ser melhoradas” (ENT-X6-6).

1.3.1.7. Entrevista 7 ao Sr. Artur C.

Não nos restam dúvidas, por esta altura, de que o Sr. Artur C. considera a formação como algo muito importante para um melhor desempenho profissional. Mas será que esta é uma realidade compartilhada por todos os colegas AAE? Na opinião do entrevistado tal não acontece, porque a maioria dos colegas não dá importância à formação, vendo-a apenas como uma maneira de “sair um bocado da escola” (ENT-X7-1), apesar do Conselho Executivo promover a participação nas acções de formação porque “assim as coisas funcionam melhor na escola” (ENT-X7-2).

Quando não surge informação sobre as acções de formação, o Sr. Artur C. procura

informar-se, mas quando os formadores vão à escola falar sobre as acções de formação, essas acções não são muito frequentadas, mas, sorrindo (INF) o entrevistado afirma que “Vão algumas pessoas” (ENT-X7-4) e aumentando o sorriso quase para uma gargalhada (INF) acrescentou que “se isso der para dispensar do trabalho então está cheio!” (ENT-X7-5).

A escola incentiva a participação dos elementos da comunidade escolar nessas sessões de esclarecimento com os formadores dispensando “quem pode para assistir” (ENT-X7-6) quando só há uma sessão. Quando ocorrem duas ou mais sessões em horas diferentes “não há dispensa, porque cada um pode ir fora do seu turno de trabalho” (ENT-X7-6). Os formadores utilizam uma linguagem “[n]o geral” (ENT-X7-7) de fácil acesso, “mas também estão sempre dispostos a responder quando não percebemos ou temos dúvidas sobre qualquer coisa” (ENT-X7-7).

Na opinião do entrevistado, “progredir na carreira [...] é importante” (ENT-X7-8), mas aqueles que frequentam estas acções de formação fazem-no “mais para espaiar” (ENT-X7-8) do que para progredir na carreira ou para adquirir novos conhecimentos.

1.3.1.8. Entrevista 8 ao Sr. Artur C.

Tendo já concluído, no desenrolar das entrevistas, que para o Sr. Artur C. a formação é muito importante para a melhoria do desempenho profissional, procurámos obter a sua opinião quanto à relevância da formação para o enriquecimento pessoal e intelectual do indivíduo. Este AAE julga a formação muito pertinente neste sentido pois “[s]ei mais

coisas e estou mais seguro daquilo que faço” (ENT-X8-2).

Quando inquirido se considera que lidar com os outros a vertente mais importante da sua profissão, o Sr. Artur C. devolveu-nos a resposta em forma de pergunta: “As pessoas são sempre o mais importante não é?” (ENT-X8-3), mas complementou esta resposta dizendo que “também há aspectos técnicos complicados” (ENT-X8-3), como por exemplo “fazer a manutenção de equipamentos, o posto de socorros e claro, a reprografia” (ENT-X8-4). As acções de formação revelaram-se muito importantes para desempenhar melhor estas tarefas, especialmente as relacionadas com “o socorrismo e os computadores” (ENT-X8-5).

Confirmámos novamente que a função considerada mais difícil pelo entrevistado é a reprografia e apurámos que a mais fácil, para o Sr. Artur C., “é a manutenção de equipamentos” (ENT-X8-7). Não obstante, este AAE declarou que a facilidade ou dificuldade de desempenho de determinada função “varia muito” (ENT-X8-6).

Actualmente, o Sr. Artur C. está contente com a sua situação no trabalho, porque “[a]gora dou-me bem com toda a gente e gosto de estar com todos como se fossemos uma família” (ENT-X8-8), sendo esta a segunda vez que o entrevistado se refere à restante comunidade escolar utilizando a palavra “família”.

1.3.1.9. Entrevista 9 ao Sr. Artur C.

Tendo ficado estabelecido que o Sr. Artur C. se sente actualmente muito bem na escola,

restava-nos saber como se sente quando se dirige ao centro de formação. Também aí afirma sentir-se bem, uma vez que “[s]ou bem recebido” (ENT-X9-1). Quanto às acções de formação, descobrimos que “[é] preciso estudar e estar muito atento” (ENT-X9-2), mas, na opinião do entrevistado, “se percebe tudo” (ENT-X9-2) e quando não se percebe, este AAE não “se inib[e] de perguntar” (ENT-X9-2). A matéria dada nas aulas de formação é directamente aplicável à realidade na escola, sendo o objectivo destas “adquirir conhecimentos que sejam úteis” (ENT-X9-4). Contudo, a vertente da avaliação também é relevante, nomeadamente “para os que andam lá a passear não tirem o lugar aos outros” (ENT-X9-4).

Esta entrevista terminou aqui, pois o Sr. Artur C. foi chamado por um colega e teve de se ausentar.

1.3.1.10. Entrevista 10 ao Sr. Artur C.

Apesar de já termos abordado esta temática anteriormente, interessava-nos descobrir de que forma é que a formação melhorou a integração na equipa de trabalho. Segundo o entrevistado, as acções de formação ensinaram-no “a lidar com as diferenças entre as pessoas” (Ent-X10-1) e ajudaram-no a esclarecer “qual é o papel do auxiliar na escola” (ENT-X10-2).

Os dois colegas AAE que assumiram, depois do Sr. Artur C., as funções de vigilância tiveram experiências diferentes; “A primeira já está na escola há muitos anos e que eu saiba não teve problemas” (ENT-X10-3). Quanto ao outro colega, o entrevistado hesita

na resposta (INF) e avança relutantemente que “também se sentiu... não é bem discriminado... não... não se sentiu integrado...” (ENT-X10-3). Recorrendo à sua própria experiência, o Sr. Artur C. falou “com ele sobre isso. Acho que agora já está melhor” (ENT-X10-3).

O Sr. Artur C. resolveu procurar formação para melhorar a sua integração no ambiente escolar e o mesmo fez o “colega mais novo [...] até porque lhe falei da minha experiência” (ENT-X10-4). Pelo contrário, a colega “mais antiga não precisou disso” (ENT-X10-4), o que denota uma diferença na forma como o desempenho das tarefas é encarado pelos AAE, de acordo com o número de anos ao serviço. Para este AAE, “quem está há mais tempo já conhece melhor as pessoas e sabe melhor como lidar com as situações” (ENT-X10-6).

No que diz respeito a eventuais diferenças face ao desempenho devido a diferenças de idade entre os AAE, o Sr. Artur C. atesta que “para o trabalho em si acho que não faz qualquer diferença” (ENT-X10-6), mas que “os alunos talvez prefiram falar com pessoas mais jovens” (ENT-X10-6). Já em relação às diferenças no grau de instrução, o Sr. Artur C. considera “que quanto mais as pessoas estudam melhor preparadas estão” (ENT-X10-7). Apesar de garantir que na escola onde trabalha “isso não se tem notado muito” (ENT-X10-7), reitera que “quanto mais se aprende melhor se trabalha” (ENT-X10-7).

Quanto às diferenças entre o sexo masculino e feminino, tendo em consideração que tradicionalmente os auxiliares de acção educativa são maioritariamente do sexo feminino, o entrevistado confirma que, em situação de trabalho “[n]ota-se” (ENT-X10-

8) essa diferença e explica que “[é] complicado na sala dos auxiliares onde descansamos e trocamos de roupa. Por vezes também as conversas são diferentes mas no geral damos todos bem”. Interpelamos o nosso entrevistado para saber se alguma vez se tinha sentido marginalizado por ser homem e ele, rindo (INF) respondeu que “não” (ENT-X10-10) e, rindo cada vez mais, recordou em tom de cumplicidade (INF) a reunião de início de ano lectivo, na qual o entrevistador também participara como observador para recolher dados para esta pesquisa: “só quando elas acharam que os homens tinham que bater à porta da sala antes de entrar e elas não...” (ENT-X10-10). No fim desta entrevista, soubemos ainda que, apesar de haver “tarefas pesadas, por exemplo, no pavilhão de desporto (transportar as balizas, etc.) que não são muito adequadas às mulheres”, o Sr. Artur C. considera que “no geral é igual” (ENT-X10-9) serem homens ou mulheres a desempenhar as tarefas.

1.3.1.11. Entrevista 11 ao Sr. Artur C.

O Sr. Artur C. esquivou-se de responder se a escola apresenta uma hierarquia rígida, dizendo apenas que “[é]-nos sempre dito no início do ano lectivo que todos trabalhamos para um objectivo comum” (ENT-X11-1). Como o entrevistador esperou que o entrevistado fosse mais explícito, este acabou por concluir que “[c]omo em qualquer lado, tem de haver os chefes para organizar as coisas, aqui é igual” (ENT-X11-1). Ainda não satisfeito com a resposta obtida, o entrevistador insistiu na pergunta, incentivando o entrevistado a acrescentar que na escola “cada um tem a sua função e nem sempre elas se cruzam” (ENT-X11-2) e particularizou que “[o] conselho executivo procura solucionar todas as questões e ouvir as nossas opiniões. Os professores estão mais

afastados porque estão dentro das salas de aula. É aí o trabalho deles. O nosso é cá fora, é diferente” (ENT-X11-2).

Embora sempre lhe tenham dito que o seu papel é tão importante para a educação das crianças e jovens como o de qualquer outro elemento da comunidade escolar, este AAE, no início, não pensava muito nisso pois “estava mais preocupado em fazer bem as tarefas que me davam” (ENT-X11-4). Só mais tarde, e graças ao que aprendeu nas acções de formação e ao contacto mais directo com o alunos se sentiu mais à vontade com os alunos e mais importante para a sua educação: “As acções de formação também reforçaram esse aspecto e como gosto de falar com os alunos e os ajudar nos problemas agora também acho que é importante” (ENT-X11-3).

Considerando que “[a] vida hoje é muito difícil para as crianças e todos podemos ajudar” (ENT-X11-4), acredita que os AAE também ensinam “alguma coisa da experiência de vida, quando nos querem ouvir, o que não é sempre” (ENT-X11-3). É aqui que a formação pode intervir, pois “quanto mais aprendemos a falar com eles, mais eles nos ouvem e acabamos por contribuir para a educação, para eles saberem o que é a vida” (ENT-X11-3). Arremata dizendo que as acções de formação “[f]oram muito importantes para mudar a minha atitude para com os alunos” (ENT-X11-5).

Apesar de ser “difícil dizer” (ENT-X11-6) qual a acção de formação mais importante, “[e]m relação aos alunos foi a toxicodependência, que é um problema muito grave nos dias de hoje e que eu não sabia o que fazer e o que dizer” (ENT-X11-6). Depois de uma curta pausa, o entrevistado acrescentou que “[a]s acções ligadas à comunicação (eu fiz duas) também se mostraram imprescindíveis para o melhor relacionamento na escola e

fora dela” (ENT-X11-6).

1.3.1.12. Entrevista 12 ao Sr. Artur C.

O Sr. Artur C. frequentou algumas acções de formação mas “gostava de ter frequentado todas” (ENT-X12-1), embora tal não tivesse sido possível “[p]orque as vagas são muito poucas e nem sempre consegui «entrar»” (ENT-X12-2). O entrevistado complementou esta resposta reiterando que o actual sistema não responde às reais necessidades dos auxiliares de acções educativa, uma vez que “[s]ão muito poucos os que conseguem «entrar»” (ENT-X12-2).

Este sistema poderia ser melhorado com “mais acções e serem repetidas mais vezes e também ter melhores datas e horários” (ENT-X12-3) e, naturalmente, “deviam poder ir mais colegas” (ENT-X12-3). Se pudesse escolher novas acções de formação, o Sr. Artur C. incluiria acções relacionadas com “[t]rabalhar com as máquinas da reprografia e gerir stocks” (ENT-X12-5), uma vez que já tinha ficado claro que as actividades relacionadas com esta área apresentam um certo grau de dificuldade.

As entrevistas em profundidade levadas a cabo junto do Sr. Artur C. possibilitaram-nos o acesso a informação privilegiada que não teria sido possível recolher em tão pouco através da utilização de outra técnica. Verificámos que o Sr. Artur C. se distingue da maioria dos seus colegas Auxiliares de Acção Educativa, pois sempre procurou a formação que lhe permitisse, não só aproveitar os conhecimentos obtidos na sua profissão anterior, como também encontrar formas construtivistas de potenciar as suas

capacidades.

Na própria opinião do Sr. Artur C. os seus colegas não detêm a formação necessária para um bom desempenho das suas funções e, na maior parte dos casos, não a procuram nem a exigem juntos das instituições competentes. A formação contínua disponível é bastante satisfatória para colmatar as lacunas da formação inicial, mas poderia ser melhorada, especialmente no que diz respeito à sensibilização e motivação das acções e ao número de participantes.

O Sr. Artur C. afirmou sempre que o Conselho Executivo da escola sobre a qual recai o estudo se esforça por sensibilizar todos os elementos da comunidade educativa para a importância da formação, tanto para a melhoria do desempenho, como para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada indivíduo. No entanto, apercebemo-nos de que muito pode ainda ser feito por parte das instâncias a nível meso, na aplicação das novas leis que a nível macro têm sido desenvolvidas.

1.3.2. Resultados da Entrevista à Presidente do Conselho Executivo (CE)

De acordo com a PCE, “[o] Conselho Executivo de acordo com a lei das competências da Organização Escolar estabelece protocolos com entidades competentes que garantem a formação contínua dos profissionais” (ENT-CE1). No que concerne especificamente a carreira de AAE, como esta “não tem por lei formação inicial específica, sendo apenas necessário o 9.º ano de escolaridade, compete às escolas providenciar a formação contínua necessária para o aperfeiçoamento do desempenho profissional” (ENT-CE1).

Confrontada com a pergunta 2, que pediu uma opinião pessoal quanto à suficiência do 9.º ano de escolaridade como formação inicial para desempenhar as funções de AAE, a PCE procurou evitar uma resposta directa (INF), assumindo claramente (INF) que “[n]ão é fácil responder a essa pergunta...” (ENT-CE2). Após uma breve pausa para pensar um pouco (INF), a entrevistada acrescentou que “apesar do 9.º ano conferir conhecimentos gerais sólidos, a forma como esses conhecimentos são aproveitados e aplicados no desempenho profissional depende muito de cada pessoa” (ENT-CE2). Finalmente, acabou por admitir que “talvez surjam algumas lacunas...” (ENT-CE2).

O Conselho Executivo “garante aos Auxiliares de Acção Educativa todos os apoios previstos na legislação vigente” (ENT-CE3) para que estes possam frequentar as acções de formação. Para além disso, em parceria com o Centro de Formação Pedagógica, “promovemos sessões de esclarecimento convidando formadores para virem à escola falar das acções de formação” (ENT-CE3). Em jeito de conclusão, a PCE afirmou ainda que “estamos sempre dispostos em incentivar os Auxiliares de Acção Educativa a frequentar essas acções” (ENT-CE3).

Segundo a PCE, os AAE demonstram “bastante interesse” na participação em acções de formação, o que é notório no facto de “dirigem-se ao Conselho Executivo para perguntar quando surge a informação das acções que irão ser realizadas nesse ano” (ENT-CE4) sempre que o centro de formação se atrasa um pouco ao enviar essa informação. Para além disso, os dados que recebe do centro de formação são de que “existem imensas candidaturas” (ENT-CE4).

Quando perguntámos como é que o Conselho Executivo lida com as lacunas causadas

pela falta de formação específica, a PCE mostrou-se uma vez mais pouco à vontade (INF) e reiterou (“Como lhe disse” – ENT-CE5) que acredita “que a formação contínua seja suficiente para colmatar quaisquer dificuldades” (ENT-CE5), apesar de ainda não ter referido isso anteriormente. Recuperando a cordialidade inicial (INF) continuou, declarando estar ciente de “dessa formação não estar disponível para todos” (ENT-CE5), mas apressou-se a acrescentar (INF) que esse é um “facto ao qual somos alheios” (ENT-CE5). Essa lacuna será uma das razões que leva o Conselho Executivo a procurar “incentivar todos a participar nessas acções” (ENT-CE5) e outra forma de combate apontada é a tentativa de “promover um clima de inter-ajuda entre todos os profissionais para que os objectivos possam ser cumpridos da melhor forma possível” (ENT-CE5).

Quisemos então apurar quais são as áreas de intervenção nas quais parecia à PCE mais relevante efectuar acções de formação. Respondeu-nos que “[n]uma primeira análise poderia dizer que as questões técnicas seriam as mais beneficiadas pela formação, no entanto, a minha experiência diz-me que as maiores dificuldades surgem a nível de comunicação entre colegas e entre os profissionais da educação e os alunos” (ENT-CE6). Terminou dizendo que “tem-se verificado ao longo dos anos que as acções de formação nesta área são extremamente profícuas” (ENT-CE6).

Conseguimos ainda apurar que “[e]m tempos a escola providenciou acções de formação e uma outra escola do concelho continua a fazê-lo” (ENT-CE7). Tal situação já não se verifica porque “[o] Conselho Executivo desta escola considerou, no entanto, que os centros de formação estão mais bem preparados para fornecer esse serviço” (ENT-CE7).

Para terminar esta breve entrevista, a única possível devido às obrigações inerentes ao

cargo de Presidência do Conselho Executivo, pedimos à PCE que nos desse a sua opinião quanto a sugestões de melhoria da formação dos AAE. A PCE respondeu prontamente (INF) que “[u]m maior número de vagas seria uma medida que resolveria grande parte dos problemas” (ENT-CE8). Não se querendo contradizer com as opiniões expressas anteriormente, mas querendo honestamente colaborar (INF), a PCE desabafou que “há sempre espaço para melhorar” (ENT-CE8) e como exemplo de medidas que poderiam ser tomadas listou: “maior número de acções, ainda maior variedade, uma maior integração da teoria com a prática...” (ENT-CE8). Quando o entrevistador se preparava para arrumar o seu material, dando por terminada a entrevista, a PCE fez questão de declarar ainda que “[e]stas questões não são negligenciadas pelas organizações e acredito que o futuro trará novas mudanças para colmatar estas e outras lacunas” (ENT-CE8).

Apesar da cordialidade e disponibilidade para colaborar connosco neste estudo, as respostas oferecidas pela PCE foram sempre bastante “politicamente correctas”, escudando-se na Legislação portuguesa vigente nos assuntos mais polémicos (INF). Gostaríamos, no entanto, de referir que a PCE demonstrou bastante interesse no estudo (INF) e declarou, informalmente, que o considerava importante para melhorar os objectivos a que a escola se propunha. A sua colaboração estendeu-se ainda à cedência de documentos oficiais da escola.

1.3.3. Resultados da Entrevista ao Director do Centro de Formação

As acções de formação disponíveis são escolhidas através de um processo no qual “[o]

Centro trabalha em relação directa com as escolas do Concelho no sentido de providenciar acções de formação que colmatem as reais necessidades que os profissionais encontram em contexto de trabalho” (ENT-CF1).

De acordo com as informações obtidas junto do DCF, os AAE estão bastante interessados nas acções de formação, apesar de “[d]irectamente aqui no Centro não costumamos receber pedidos de informação sobre as acções” (ENT-CF2). Tal facto dever-se-á à divulgação ser “feita junto das escolas e penso que o facto da informação se encontrar disponível na Internet facilita essa procura, uma vez que no nosso *site* divulgamos todas as acções de formação disponíveis e também a lista de candidatos e as classificações finais” (ENT-CF2). A afluência de candidaturas “[é] bastante elevada” (ENT-CF3).

O DCF mostra um ar de preocupação sincera (INF) ao voluntariar, sem que o entrevistador tivesse tocado no assunto, que “infelizmente ainda não temos a possibilidade de satisfazer todas as necessidades de procura, todos os anos recusamos muitas dessas candidaturas” (ENT-CF3). Contudo, acrescenta que as recusas são sempre efectuadas “com base no regulamento legal de preferências, que também se encontra disponível no nosso *site*” (ENT-CF3).

A propósito das avaliações das acções de formação, o DCF afiança que os AAE “têm os resultados mais satisfatórios. É muito raro ter de reprovar alguém. Não me vem nenhum caso à memória de momento” (ENT-CF4), ainda que por vezes se verifiquem “algumas desistências, que são poucas” (ENT-CF4). Revelando grande à vontade e boa disposição (INF), o DCF encerra este assunto sorrindo (INF) e dizendo que “os AAE são bons

estudantes!” (ENT-CF4).

Na opinião do DCF, os AAE procuram formação “[e]m primeiro lugar [...] [por] necessidade de segurança profissional” (ENT-CF5), e justifica a sua resposta afirmando que “[n]ão só a formação é necessária para a progressão na carreira, como também ajuda os profissionais a obter melhores classificações na avaliação” (ENT-CF5). Outro factor apontado pelo entrevistado como razão para os AAE procurarem formação é “a necessidade de ser melhor profissional e de saber lidar com os problemas e conflitos inerentes à profissão” (ENT-CF5). Tal como já havia sido observado pelo entrevistador-investigador ao longo deste estudo, a especificidade de trabalhar com crianças é uma preocupação da comunidade escolar em geral e isso é notório quando o DCF declara, em jeito de conclusão, que “Isso é tanto mais verdade quando se tem que trabalhar directamente com crianças e jovens adolescentes” (ENT-CF5).

Procurámos saber que apoios são fornecidos às acções de formação a nível macro, mas o DCF esquivou-se a mencionar o Ministério de Educação; sem demonstrar qualquer hesitação na resposta, como se já a esperasse (INF), refere a “necessidade de homologação das acções pelas entidades competentes” (ENT-CF6). Não tendo ficado satisfeito com esta resposta, o investigador reformulou-a de forma mais explícita, ao que o DCF respondeu que “os Centros de formação creditados recebem os apoios previstos nos programas de apoio e incentivo à formação profissional” (ENT-CF6), evitando, uma vez mais, uma resposta directa e concreta (INF).

Concluindo esta entrevista, o investigador pediu também, como fizera com a PCE da escola em estudo, a opinião pessoal do DCF relativamente ao que poderia ser feito para

melhorar o programa de formação dos AAE. O entrevistado retorquiu que a área que “carece de maior intervenção é a do número de vagas. De resto parece-me que a formação existente é diversificada e adequada ao fim a que se destina” (ENT-CF7).

Tendo-se mostrando sempre diligente nas respostas (INF), o DCF colaborou com o investigador permitindo-lhe o acesso à documentação do Centro de Formação Pedagógica.

4.º Capítulo

Conclusões

O trabalho que agora se termina teve por objectivo inicial descrever a situação actual dos Auxiliares de Acção Educativa numa escola do ensino secundário na região centro de Portugal. A fim de efectuar essa descrição, focámo-nos na problemática central que dá origem a este estudo, a formação dos Auxiliares de Acção Educativa no nosso país e a forma como é encarada pelos mais interessados, os próprios Auxiliares de Acção Educativa. Para esse efeito realizaram-se inquéritos por questionário que foram ministrados à totalidade dos Auxiliares de Acção Educativa da referida escola e procedeu-se à recolha de dados pertinentes, quer através de outros inquéritos por entrevista, quer através da observação participante e da análise de documentos.

O estabelecimento de ensino que observámos pratica um estilo de gestão que se esforça por implementar a democraticidade e abertura ao diálogo e à participação. Este facto foi confirmado várias vezes pelo Sr. Artur C. ao longo das entrevistas que desenvolvemos, que nos disse que a comunidade escolar é para ele como uma “família”. No entanto, quando confrontado com a pergunta sobre a existência de uma estrutura hierárquica rígida, o Sr. Artur C. esquivou-se à resposta mas acabou por nos dar a entender que sim.

Esta hierarquia formal foi também verificada na reunião de início de ano lectivo entre a Presidente do Conselho Executivo e os Auxiliares de Acção Educativa em vários aspectos. Por um lado, a comunicação estabelecida segue redes formais hierarquizadas;

o Sr. Artur C., quando tem dúvidas, dirige-se primeiro ao seu superior hierárquico, o chefe dos Auxiliares de Acção Educativa, e na falta deste dirige-se ao Conselho Executivo. Por outro lado, ficou claro que aos Auxiliares de Acção Educativa se exige, acima de tudo, obediência, disciplina, conformidade, pontualidade e assiduidade. Concluímos, portanto, que o panorama destes profissionais não se alterou muito nos últimos anos, apesar da ampla legislação publicada em *Diário da República* e de todas as novas teorizações em relação às comunidades educativas.

Contudo, apurámos também que as responsabilidades dos Auxiliares de Acção Educativa aumentaram, apesar de não ter aumentado a sua autonomia, e que a comunidade escolar em geral demonstra um maior respeito por estes profissionais enquanto indivíduos, respeito este que não parece ter um reflexo directo na imagem profissional que os Auxiliares de Acção Educativa têm de si próprios.

Os próprios Auxiliares de Acção Educativa não estão seguros quanto ao seu papel na escola. Metade dos inquiridos neste estudo defendeu que a escola tem um bom clima de cooperação, mas a outra metade afirma o contrário. As entrevistas do Sr. Artur C. revelaram que, apesar de haver uma certa aproximação entre os Auxiliares de Acção Educativa e as entidades responsáveis pela gestão da escola, existe um afastamento claro em relação ao corpo docente, percebido como tendo funções muito diversas das dos outros profissionais da educação.

Relativamente aos Auxiliares de Acção Educativa, descobrimos que apresentam idades, níveis de instrução e tempo de serviço muito variados. De acordo com o Sr. Artur C., a idade e o sexo do funcionário não alteram em nada o seu trabalho, mas o nível de

instrução e a antiguidade no trabalho fazem diferença, pois quanto mais conhecimentos se tem, melhor se desempenham as funções e quanto mais tempo ao serviço, maior a experiência e o à-vontade. Não obstante, os dados recolhidos não confirmam nem desmentem estas afirmações. As informações obtidas mostram não existirem diferenças em termos de desempenho profissional entre os efectivos ou não efectivos.

Concluimos que os Auxiliares de Acção Educativa não conhecem (ou não admitem) as suas reais necessidades, pois quando lhes foi pedido para classificarem as suas funções em termos de facilidade ou dificuldade de execução, apenas o apoio ao S.A.S.E., receber e transmitir mensagens e o trabalho na reprografia foram mencionados como difíceis ou muito difíceis.

As funções dos Auxiliares de Acção Educativa são, de acordo com a Legislação portuguesa, extremamente variadas e, como pudemos ver na observação da reunião, a atribuição dessas funções aos trabalhadores é efectuada no início do ano lectivo. A atribuição das tarefas em particular é, de acordo com o Sr. Artur C., pouco sistemática e pouco definida, pois as coisas “vão-se fazendo” conforme vão surgindo as necessidades.

No que concerne ao nosso objecto de estudo, a formação, concluimos que nos últimos anos a Legislação tem evoluído no sentido de uma maior especialização dos Auxiliares de Acção Educativa, mas a sua imagem, dentro e fora da escola, não parece acompanhar a especialização da carreira. Verificámos também que, no estabelecimento de ensino estudado, existem alguns Auxiliares de Acção Educativa que não se enquadram nas especificações legisladas, como é o caso de sete dos inquiridos, que apenas detêm a 4.^a classe sendo, como vimos, necessário o 9.^o ano de escolaridade para obter a formação

inicial necessária à carreira de Auxiliar de Acção Educativa. Destes, dois ingressaram na carreira antes da publicação da Lei relativa a esta matéria, o que significa que cinco destes profissionais não estão preparados, de acordo com a Lei, para desempenhar a função que exercem.

Deparámo-nos igualmente com um enorme desconhecimento dos Auxiliares de Acção Educativa face à formação. Apenas três dos dezoito inquiridos dizem ter formação inicial e um deles apenas tem a 4.^a classe. Três inquiridos dizem ter efectuado formação de substituição, mas nenhum conseguiu assinalar ao certo que formação foi esta. Ainda seis Auxiliares de Acção Educativa afirmam ter efectuado, de alguma forma, a formação para a reconversão, apesar de ser claro que não percebem o que ela é. Podemos, no entanto, afirmar, pelos dados que retirámos dos inquéritos por questionário e das entrevistas que realizámos junto ao Sr. Artur C., que estes Auxiliares desconhecem o significado de formação para a reconversão. Para a maioria dos Auxiliares de Acção Educativa, o significado da palavra formação é coincidente com o conceito de formação contínua, aquela que conhecem melhor.

A formação inicial, nas palavras do Sr. Artur C., “não foi adequada” e a própria Presidente do Conselho Executivo admitiu que existem “algumas lacunas”. O Director do Centro de Formação Pedagógica com o qual a escola em estudo estabeleceu protocolos de formação considera que a formação contínua é, contudo, suficiente para colmatar as necessidades deixadas em aberto pela formação inicial.

Avaliámos que alguns dos actuais Auxiliares de Acção Educativa adquiriram experiência profissional em áreas diversas, que poderiam ter sido bem aproveitadas,

caso se tivesse procedido a acções de formação para a reconversão profissional: empregada em papelaria, atendimento ao público, bate-chapas e mecânico automóvel.

Quanto à formação contínua, sob a forma de acções de formação ministradas no Centro de Formação Pedagógica, a informação disponível é clara e abundante, pois todos os inquiridos afirmam ter tido conhecimento dessas acções. A divulgação é efectuada através de diversos meios, sendo os mais eficazes os cartazes e folhetos, mas não podemos deixar de destacar, acima de tudo, a sensibilização levada a cabo pelo Conselho Executivo, mencionada pelo Sr. Artur C. e por vários outros Auxiliares de Acção Educativa. Este esforço de divulgação e incentivo por parte do Conselho Executivo é claramente assumido pela Presidente como objectivo da gestão escolar, uma vez que é obrigação das escolas fomentar a formação dos profissionais. Os apoios e incentivos fornecidos pela escola para a formação mais apontados são a dispensa do serviço, mas também a sensibilização que explanámos. O número de inquiridos que não respondeu a esta pergunta é, contudo, bastante elevado.

A totalidade dos Auxiliares de Acção Educativa desta escola considera a formação importante para a melhoria do seu desempenho profissional. Este é o motivo mais apontado para justificar a importância dada à formação. Também a interacção com a comunidade escolar e a obtenção de mais conhecimentos são razões assinaladas, embora a opinião do director do Centro de Formação explicita que o que leva os Auxiliares de Acção Educativa a efectuar acções de formação seja a necessidade de segurança profissional, conseguida através da progressão na carreira, facto que não podemos descurar. Apesar de considerar que a formação pode ser fundamental para melhorar o desempenho a nível técnico, a Presidente do Conselho Executivo acredita que a sua

maior utilidade é na área de comunicação entre colegas que, segundo a sua experiência, é bastante complexa para os Auxiliares de Acção Educativa em particular, mas também para a comunidade escolar em geral. Já o Sr. Artur C. refere inúmeras vezes a importância da formação em várias áreas de desempenho.

A maioria dos inquiridos respondeu que “todas” as áreas são importantes para melhorar o desempenho e que “todas” as informações são relevantes, não nos permitindo aquilatar quaisquer conclusões. A área de formação considerada mais importante é a do relacionamento com a criança, citada por cinco Auxiliares de Acção Educativa. A mesma resposta obteve a questão que colocámos acerca das informações mais importantes, mas temos a salientar que os Auxiliares de Acção Educativa que deram estas respostas foram os mesmos que frequentaram as acções de formação dedicadas a este tema.

Os Auxiliares de Acção Educativa revelaram também não estar sensibilizados para as suas próprias necessidades em contexto de trabalho, pois sete não responderam ao que gostariam de ter aprendido e três deram respostas não adequadas.

No que diz respeito às acções de formação frequentadas, pudemos concluir que os Auxiliares de Acção Educativa não foram congruentes na escolha de acções para frequentar de acordo com as respostas dadas ao inquérito. A área de formação que menos interessou a estes profissionais foi a das relações interpessoais, apesar de essa ser a área que consideraram anteriormente como das mais importantes.

A área de formação na qual mais Auxiliares de Acção Educativa investiram foi, em

conformidade com os restantes dados obtidos, o relacionamento com os alunos, onde no total foram realizadas pelos inquiridos vinte e nove acções. O desenvolvimento pessoal e profissional também não cativou o interesse dos Auxiliares de Acção Educativa, que deram pouca importância ao desenvolvimento das suas próprias competências, o que nos leva uma vez mais a concluir que a imagem negativa que os Auxiliares de Acção Educativa tinham há alguns anos só se alterou em teoria, mas na prática continua igual. O Sr. Artur C., que considerou a formação importante em variadas áreas, só mencionou esta como fundamental depois de ter sido directamente inquirido sobre a sua opinião nesta questão. Como o próprio nos disse, os Auxiliares de Acção Educativa fazem aquilo que é preciso fazer, estando esta resposta muito próxima da imagem do “funcionário para todo o serviço” que parece não se desvanecer.

Não obstante, se nos concentrarmos nas acções de formação realizadas unitariamente, e não por áreas temáticas, verificamos que as acções mais frequentadas não têm directamente a ver com o relacionamento com os alunos: “Socorrismo”, “Direitos e Deveres dos AAE” e “Higiene e Segurança no Trabalho”.

Também através desta análise detalhada percebemos que, em relação às acções menos frequentadas se observa que algumas das acções de formação vocacionadas para o relacionamento com as crianças e os jovens foram votadas ao esquecimento pelos Auxiliares de Acção Educativa: “Apoio Pedagógico”, “Papel do AAE na educação Sexual dos Jovens” e “Crianças e Jovens na Circulação Rodoviária”. Juntamente com estas, as outras acções menos frequentadas incluem o “Processamento Integrado de Informação”, as “Relações Interpessoais” e as “Competências de Comunicação”, demonstrando o pouco interesse no investimento pessoal.

Assim, verificámos que o Sr. Artur C. não é um exemplo dos Auxiliares de Acção Educativa em geral, não porque estes tenham beneficiado de melhores oportunidades de formação, mas porque se preocuparam menos em procurar colmatar as necessidades sentidas. O Sr. Artur C. desenvolveu várias acções de formação em todas as áreas, principalmente nas mais relacionadas com os alunos, obteve conhecimentos em termos de toxicodependência e sexualidade, estando à data da realização deste estudo a frequentar uma acção sobre crianças com necessidades educativas especiais. A percepção de que a vida dos jovens hoje em dia não é fácil e que a comunicação nem sempre é imediata e espontânea, conduziu o Sr. Artur C. a procurar de formação, desenvolvendo o que designámos neste trabalho por formação de tipo construtivista. Esta provou ser valiosa para melhorar o desempenho deste profissional, bem como para elevar a sua auto-estima profissional e a imagem que tinha de si próprio enquanto Auxiliar de Acção Educativa.

No geral, podemos considerar que este estudo concluiu que a formação é encarada como muito relevante para um melhor desempenho das funções de Auxiliar de Acção Educativa, mas que a formação existente apenas funciona como complemento e não substitui a necessidade de uma formação inicial específica. As acções de formação disponíveis para estes profissionais têm qualidade, mas pecam pela falta de quantidade, uma vez que as escassas vagas rapidamente ficam preenchidas, deixando de fora mais Auxiliares de Acção Educativa do que aqueles que delas usufruem.

Este facto é confirmado por todos os elementos que contribuíram para este estudo, que mencionam a necessidade de aumentar o número de acções e multiplicar as turmas para fazer face à procura, que é bastante elevada. Outras sugestões de melhoria do sistema de

formação contínua actualmente implantado é o aumento da variedade de acções de formação, tendo o Sr. Artur C. especificado acções relacionadas com aspectos técnicos ligados ao trabalho de reprografia e à gestão de *stocks*. A Presidente do Conselho Executivo acrescentou ainda que estas acções poderiam aproximar mais a teoria da prática.

Em suma, concluímos que a especificidade exigida pelo trabalho com crianças e jovens é uma preocupação de toda a comunidade escolar e as acções de formação disponíveis reflectem essa preocupação. No entanto, esta não é a única característica do trabalho de Auxiliar de Acção Educativa que, na nossa óptica, inclui tarefas técnicas, humanas e de grande responsabilidade que deveriam ser previstas numa formação inicial adequada ao trabalho a desempenhar.

No nosso entender, esta problemática tem ainda uma vasta área a ser estudada e esperamos que essas investigações sejam desenvolvidas o mais brevemente possível, para que as escolas beneficiem da presença de profissionais com competências próprias a lidar com as nossas crianças e para que possamos fomentar estabelecimentos de educação e ensino mais democráticos, igualitários e promotores de uma cultura de integração, cooperação e sucesso escolar e profissional. Aguardamos que as palavras da Presidente do Conselho Executivo sejam o mote para uma nova consciência: “[e]stas questões não são negligenciadas pelas organizações e acredito que o futuro trará novas mudanças para colmatar estas e outras lacunas” e esperamos que o estudo que agora concluímos; apesar das limitações que lhe são inerentes, seja profícuo para a prossecução de novos estudos de carácter mais alargado, de modo a que as autoridades competentes possam avaliar as lacunas ainda existentes, não só a nível dos

estabelecimentos de ensino, mas também a nível dos profissionais que privam com as nossas crianças e dos quais todos esperamos, enquanto pais e membros da comunidade escolar, que tenham preparação e competência nas funções que desempenham.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, J. F., PINTO, José Madureira, (1976)

A Investigação nas Ciências Sociais, Lisboa: Presença.

ALMEIDA, Lucília Maria *et al.*, (2001)

O Auxiliar da Acção Educativa no Contexto de uma Escola em Mudança,

Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BARROSO, João, (1995)

Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola,

Lisboa: Instituto de Inovação Educativa.

BELL, Judith, (2002)

Como Realizar um Projecto de Investigação, 2.^a ed., Lisboa: Gradiva.

BILHIM, João Abreu Faria, (2002)

Questões Actuais de Gestão de Recursos Humanos, Lisboa, Instituto

Superior de Ciências Sociais.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari, (1994)

Investigação Qualitativa em Educação, Porto: Porto Editora.

CAMARA, Pedro B. *et al.*, (2001)

Humanator 2001, Recursos Humanos e Sucesso Empresarial, Lisboa:
Publicações Dom Quixote.

CARMO, Hermano, FERREIRA, Manuela Malheiro, (1998)

Metodologia da Investigação, Lisboa: Universidade Aberta.

ECO, Umberto, (1991)

Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas: Lisboa, Presença.

FERREIRA, Nélia Maria Furtado, (2001)

A Importância da Formação Profissional: evidência empírica para uma amostra de ex-formandos [Documento Policopiado], Açores:
Universidade dos Açores.

FOSNOT, Catherine Twoney, (1999)

Construtivismo e Educação, Teoria, Perspectivas e Prática, Lisboa,
Instituto Piaget.

GARCIA, C. M., (1999)

Formação de Professores para uma Mudança Educativa, Porto: Porto
Editora.

GHIGLIONE, Rodolph, MATALON, Benjamin, (1992)

O Inquérito, Oeiras: Celta.

GIL, António Carlos, (1987)

Métodos e Técnicas de Pesquisa Social, São Paulo: Editora Atlas.

LIMA, Benedita, (1999)

Reabilitação Profissional: Que Formação?, [Documento Policopiado],
Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade de Lisboa.

LIMA, Licínio, (1992)

A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar,
Braga: Universidade do Minho.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A., (1986)

Pesquisa em Educação, Abordagens qualitativas, São Paulo: Editora
Pedagógica e Universitária.

MOREIRA, Carlos Diogo, (1994)

Planeamento e Estratégias da Investigação Social, Lisboa,
ISCS/Universidade Técnica de Lisboa.

MOURA, Estevão, (2000)

*Gestão dos Recursos Humanos, Influências e Determinantes do
Desempenho*, Lisboa, Edições Silabo.

NORDESTE, Cacilda, (1997)

Intervenção Construtivista e Desenvolvimentista para Enfermeiros: construção, implementação e avaliação de um projecto de formação psicológica, [Documento Policopiado], Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

PARREIRA, Artur, (1991)

Comunicação e motivação nos grupos e reuniões de trabalho, vol. II, Amadora: Plátano Editora,.

PARREIRA, Artur, (1996)

Reuniões e grupos de trabalho: estruturas e processos, vol. I, Amadora: Plátano Editora,.

PAULO, Cristina (coord.), (1998)

Formação de reconversão, Lisboa: Comissão de Coordenação do Fundo Social Europeu.

QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, LucVan (1998)

Manual de Investigação em Ciências Sociais, 2.^a ed., Lisboa: Gradiva.

S./A., (1995)

Liderar e Negociar Conflitos, Mem Martins: Edições CETOP.

REGO, Arménio, (1999)

Comunicação nas Organização Teoria e Prática, Lisboa: Edições Silabo.

ROCHA, J. A. Oliveira, (1999)

Gestão de Recursos Humanos, Lisboa, Editorial Presença.

SHINYASHIKI, Gilberto Tadeu, (s./d.)

Socialização Organizacional – Implicações na Gestão de Recursos Humanos, São Paulo: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo.

SILVA, António Gonçalves da, (1997)

Uma Modelização Didáctica Social-Construtivista e Ecológica,
[Documento Policopiado], Lisboa, Instituto Piaget.

SILVA, Augusto Santos, PINTO, José Madureira (org.), (2001)

Metodologia das Ciências Sociais, 11.^a ed., Porto: Edições Afrontamento.

SILVA, Cândida Alice Almeida Ramos e, (1998)

O Auxiliar de Acção Educativa: das leis às práticas, Vila Real:
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

TUCKMAN, Bruce W. (2000)

Manual de Investigação em Educação, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Documentos Oficiais

LEGISLAÇÃO PORTUGUESA

Lei De Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (com as alterações incorporadas pela Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro) *in* Direcção-Geral do Ensino Superior, <http://www.desup.min-edu.pt/legisla/14686.htm>.

Decreto-lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro *in* Diário da República.

Decreto-lei n.º 50/98 de 11 de Março *in* Diário da República.

Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, Decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio *in* Diário da República.

Despacho Conjunto n.º 421/98 de 26 de Junho *in* Diário da República.

Lei n.º 10/2004 de 22 de Março *in* Diário da República.

Portaria n.º 509-A/2004 *in* Diário da República.

Decreto Regulamentar n.º 19-A/2004 de 14 de Maio *in* Diário da República.

Decreto-lei n.º n.º 184/2004 de 29 de Julho *in* Diário da República.

Sitologia

pt.wikipedia.org/Construtivismo_%28pedagogia%29.

www.robertexto.com/archivo5/teoria_construtivista.htm/.

www.sinfic.pt/Sinficweb/docs/20912.pdf.

www.abed.org.br/congresso2003/docs/anais/TC36.pdf.

www.fsc.ufsc.br/ccef/port/20-3/artpdf/a4.pdf.

[www.jcpaiva.net/getfile.php?cwd=curriculum/09ComunicacoesemCongressoseEncontr
osCientificos/931&f=ac0a3](http://www.jcpaiva.net/getfile.php?cwd=curriculum/09ComunicacoesemCongressoseEncontr
osCientificos/931&f=ac0a3).

ANEXOS

Observação Participante de uma Reunião

1.1. Guião de Observação

Horário/ Intervenientes	Descrição
14:30h PCE	Antes de dar início à reunião “propriamente dita”, a PCE informou que a reunião ia ser assistida por um professor da escola, que estava a executar um trabalho para o mestrado sobre os AAE.
Inferências: Os AAE não se mostraram surpreendidos, pois todos conhecem o professor em causa (investigador-observador) e estavam já alertados para este trabalho.	
14:32h PCE	A reunião começou com o agradecimento da PCE aos AAE pelo “bom trabalho” efectuado no ano lectivo anterior.
Inferências: O clima geral era de boa disposição, havendo alguns AAE ainda a conversarem entre si.	
14:35h PCE	A PCE informou que passaria a enumerar as funções que se encontram atribuídas aos AAE no Regulamento Interno da Escola. Para além destas funções genéricas, foram referidas tarefas específicas e recomendações: a) Os AAE “têm de permanecer nos locais de vigilância”. No caso de necessidade de se deslocarem, por “motivos inadiáveis”, devem “informar o encarregado ou um colega mais próximo”; b) Os AAE não podem “deslocar-se em conjunto”, nem utilizar o bufete durante os intervalos, pois “é a altura em que a vigilância é fundamental”; c) Os AAE devem estar atentos às brincadeiras dos alunos, “intervindo com firmeza para a resolução de conflitos”. Neste momento, a AAE C levantou o braço para intervir e foi-lhe dada a palavra.
14:45h AAE C PCE	Esta perguntou o que queriam dizer com “intervir com firmeza”, ao que a PCE respondeu “intervir com autoridade”.
14:50h AAE R PCE	A AAE R interveio também, perguntando “quando se pode proibir uma brincadeira perigosa”. A PCE respondeu “sempre que a brincadeira seja violenta e também quando estiverem a tentar subir às árvores”.
Inferências: Esta temática gerou uma certa agitação e alguns comentários entre os AAE. O tom da conversa era ligeiro.	
15:55h PCE	d) Os AAE devem garantir que há silêncio junto às salas de aula; e) “Segundo as novas orientações do Ministério da Educação”, quando “se verificar a ausência de um professor, um dos AAE vai chamar o professor substituto”; f) “Como já é habitual”, os AAE têm de registar as faltas dos professores.
Inferências: Ao longo da enumeração destas funções, os AAE estavam em silêncio, mas denotavam alguma falta de atenção, talvez pelo facto de já conhecerem o conteúdo.	
15:10h PCE AAE	De seguida, a PCE perguntou se havia perguntas e os AAE responderam que não, a maioria verbalmente e alguns abanando a cabeça.
Inferências: Todos os AAE pareciam estar á vontade e sem “medo” de se expressarem.	
15:12h PCE	A PCE indicou que estas especificações se aplicavam a todos os AAE e que passaria a “relatar” as funções. Locais e horários atribuídos a cada AAE para o ano lectivo 2005/2006, “acrescentando orientações específicas” sempre que fosse necessário.
Inferências: Grande rebuliço na sala, pois a maioria dos AAE começou a tirar cadernos, blocos de	

notas e canetas para apontarem as informações que lhes eram importantes.	
15:15h PCE AAE	<p>A PCE pediu a todos que ouvissem até ao fim de cada “bloco de informação” e só depois fizessem as perguntas que fossem necessárias. Os AAE reagiram, na sua maioria, aquiescendo com a cabeça, ou não reagiram. Quando o barulho diminuiu, começou, então, a indicar o nome do AAE, seguido do local e horário atribuídos e das funções específicas:</p> <p>a) A, “Bloco Rosa R/C das 7h30 às 12h e das 13h30 às 16h. Vigilância e apoio às salas de aula, limpeza das salas IB4, 5, IR e casas de banho. Ainda, limpeza em conjunto do auditório, da sala EE, do gabinete de apoio e da rádio;</p> <p>b) B</p> <p>c) C</p> <p>d) D A AAE D interrompeu, para dizer que o horário atribuído não lhe era conveniente. A PCE apontou e disse que no fim veriam.</p>
Inferências: Neste ponto a AAE D ficou a olhar para a PCE e depois encolheu os ombros.	
15:20h PCE AAE	<p>e) E ...</p> <p>f) F ...</p> <p>g) G ...</p> <p>h) H ... A AAE H interrompeu para dizer que este horário para ela “não dá mesmo por causa da minha filha”. A PCE apontou e disse que no fim veriam.</p>
Inferências: Ao contrário da anterior a AAE H não teve qualquer reacção.	
15:30h PCE AAE	<p>i) E e J ... A PCE acrescentou que estes AAE teriam de apoiar as aulas de educação física, “mantendo os balneários encerrados durante as aulas, excepto se alguém precisasse de ir à casa de banho” e “impedindo a entrada dos alunos no gabinete e na arrecadação, salvo quando acompanhados de um professor, ou caso o professor tenha avisado que um aluno lá vai”. Para além disso, os AAE terão de contar o material ao fim de cada dia e verificar se está tudo em bom estado, arranjando o que estiver estragado ou comunicando o que não tiver arranjo. Os AAE têm ainda de guardar objectos de valor dos alunos e devolver no fim das aulas e assegurar a limpeza diária das instalações.</p> <p>j) K ... e L Estes AAE têm de abrir as portas de acesso, controlar e garantir a ordem nas entradas e saídas, “solicitar identificação a pessoas estranhas à escola”, “prestar informações”, “encaminhar encarregados de educação”, “contactar telefonicamente sempre que elementos estranhos à escola queiram ir à secretaria ou ao CE”. Por fim, devem proceder à limpeza dos espaços atribuídos.</p> <p>k) M ... Esta AAE têm de carregar e descarregar os cartões dos utentes, “apurar, diariamente, a receita realizada na papelaria e entregá-la ao tesoureiro”, “preencher requisições ao armazém e conferir o material”, “comunicar quaisquer estragos ou extravio de material e equipamento” e, “naturalmente, proceder à limpeza das instalações”.</p> <p>l) N ... e O... Faz parte das funções destas AAE estabelecer ligações telefónicas e prestar informações, “controlar” todas as chamadas que são efectuadas, “controlar quem vai à sala de professores, CE, SASE e Secretaria”, assegurar a vigilância no átrio e apoio ao quiosque e limpar as instalações.</p> <p>m) P ... Esta AAE deve reproduzir documentos utilizando “equipamentos próprios e assegurando a limpeza e manutenção dos mesmos”, de “registar os movimentos da reprografia”, é responsável pelos stocks e, portanto, “tem de requisitar atempadamente ao armazém o papel e outros produtos para as máquinas”. Para além da limpeza das instalações, tem de “comunicar qualquer avaria”. A AAE P interrompeu para dizer que se alguém pudesse trocar com ela “era bom, mas se não puder ser ‘tá bem”. A PCE apontou e disse que no fim se via. A AAE P olhou para a AAE D e gesticulou de modo a que esta compreendesse que podia trocar com ela. A AAE D encolheu os ombros e não pareceu satisfeita.</p>
Inferências: A interacção entre os AAE parece ser de camaradagem, pois enquanto a PCE vai distribuindo as tarefas, por vezes estes falam em voz baixa entre si e não hesitam em combinar trocas de serviço. No entanto a AAE D não pareceu inteiramente satisfeita com a troca. A AAE começa a tentar chamar a atenção da AAE A, possivelmente para tentar trocar com ela.	
15:45h PCE AAE	<p>n) Q ... Esta AAE tem de “ir buscar e entregar correspondência aos correios, efectuar pagamentos e depósitos bancários, prestar apoio à reprografia e assegurar a limpeza das instalações”.</p> <p>o) R ... Cabe a este AAE “pedir, receber, contar e verificar todo o material em</p>

	armazém, confirmando sempre os documentos respectivos”. Para além disso, deve “armazenar o material tendo em consideração a natureza e exigência de conservação dos produtos”. É também da sua responsabilidade o fornecimento de material, “confirmando a requisição” e “manter actualizado o registo de existências e entradas e saídas dos produtos”. Por fim, deve prestar apoio ao bufete. O AAE I interrompeu para perguntar que tipo de apoio. A PCE respondeu “tudo o que seja preciso, levar coisas, ir buscar coisas...”.
Inferências: O AAE I mostrou-se esclarecido.	
15:50h PCE AAE	<p>p) S ... e T Estas AAE têm de “requisitar ao armazém aquilo de que precisam e conferir os produtos”, “preparar e servir os produtos no bufete”, “descarregar no cartão de utente a quantia referente aos produtos adquiridos”. Devem também “garantir o bom ambiente no bufete e evitar os conflitos e aconselhar os alunos no sentido de uma alimentação racional”. Têm também de limpar e arrumar as instalações.</p> <p>q) U ... É essencial que esta AAE assegure “as condições necessárias a uma biblioteca”, como manter o silêncio e a disciplina. Devem “acompanhar os alunos na ausência do professor, fornecendo e controlando a devolução de documentos e prestando apoio à utilização dos meios informáticos”. Também deve ser ela a fotocopiar os documentos que “não saem”. Para além da limpeza, deve “zelar pela arrumação e conservação dos livros e documentos” e “colaborar na organização e actualização de ficheiros”.</p> <p>Depois de perguntar se havia perguntas e de ninguém se ter manifestado, a PCE conversou com os AAE sobre as trocas de horários. A AAE P e a AAE H informaram a PCE sobre as trocas que já tinham combinado entre si e perguntaram se poderiam trocar “se não houver inconveniente”. A PCE olhou para as suas folhas momentaneamente e disse que não havia qualquer problema.</p> <p>A AAE D perguntou se não poderia trocar com alguém. A PCE perguntou então se alguém gostaria de trocar com a AAE D. Grande confusão na sala, com os AAE a falarem uns com os outros. A AAE A disse que “o problema não são os horários, ninguém quer é ir para a reprografia...” Alguns AAE riram-se, outros reclamaram que não era verdade. A AAE D disse “que não tinha outro remédio se não aceitar”, pois o horário que lhe tinha sido atribuído não lhe convinha.</p>
Inferências: A grande maioria dos AAE parece concordar que o trabalho na reprografia é complicado, mesmo os que reclamaram não ser “verdade” não demonstraram grande convicção. A PCE deixou os AAE conversarem à vontade entre si durante algum tempo.	
16:00h PCE AAE	<p>A PCE insistiu em saber se, de facto, estavam todos satisfeitos. Todos responderam que sim, verbalmente e quase “em coro”, incluindo a AAE D.</p> <p>O AAE E pediu a palavra para se queixar de que “as mulheres querem que a gente bata à porta quando entramos na sala de convívio”. Os outros dois AAE masculinos incentivam o primeiro dizendo “ah, pois é!”, “não sei porquê...”, “para quê...”. A PCE pede silêncio para acabar de ouvir o AAE E. Este diz “se a sala é de todos, porque é que não podemos entrar à vontade?”. A maioria das AAE femininas começa a agitar-se numa surdina imperceptível. A AAE Q diz que “não é bem assim”, pois “todos temos de bater antes de entrar”. A AAE H acrescenta que “não vê mal nenhum nisso”.</p> <p>A PCE pede calma e disse que “preferia que resolvessem isso entre vocês, mas se for necessário decido eu”. Deixou então os AAE conversarem entre si, o que aconteceu, com muito barulho mas também boa disposição e até “piadas” entre si.</p> <p>Acabaram por se entender e ficou estabelecido que todos têm de bater à porta antes de entrar, “por boa educação”. A PCE mostra-se feliz por terem chegado a um acordo e diz que “vem mesmo a propósito do que tenho para lhes dizer sobre os objectivos deste grupo de trabalho, uma vez que um deles é promover o espírito do trabalho de equipa</p>
Inferências: O ambiente de boa disposição não foi quebrado; apenas há muito barulho na sala. A PCE e os AAE mostraram-se satisfeitos por terem conseguido resolver sozinhos a questão.	
16:10h PCE AAE	<p>A PCE prosseguiu dizendo que, “para além do espírito de grupo, há outras competências que os AAE têm de desenvolver e promover”:</p> <p>a) “A capacidade de realização é muito importante, pois é preciso realizar todo o trabalho, mas com qualidade”. A PCE acrescentou ainda que os AAE devem “demonstrar iniciativa, persistência e predisposição para actuar, recorrendo ao CE sempre que tenham dúvidas ou sugestões”.</p> <p>b) “A capacidade de adaptação e a melhoria contínua são também fundamentais”. Assim, a PCE abordou dois factores “importantes”: a participação “honesta” na</p>

	<p>auto-avaliação e a participação “com aproveitamento” nas acções de formação “que forem organizadas”. A AAE Q perguntou que acções estariam disponíveis neste ano lectivo. A PCE respondeu que “a seu tempo” seriam informados de qualquer acção de formação “adequada às vossas necessidades”.</p> <p>c) A propósito da “responsabilidade e compromisso com o serviço” a PCE disse que a pontualidade e assiduidade são fundamentais mas que “aqui ninguém está preso, nem se pede às pessoas que não tenham vida”. Por isso, se “precisarem de faltar, avisem atempadamente para poderem ser substituídos”. Falou também da “cooperação” entre todos, salientando que “não devem ter medo ou vergonha de pedir ajuda aos professores ou outros técnicos da educação se precisarem”. Também “não devem falar do que se passa aqui na escola”, porque o “sigilo profissional” é importante.</p> <p>Por fim, a PCE focou o “empenho pessoal e disponibilidade para o serviço e atitude pessoal”. falou de “respeitar as regras”, “utilizar uma linguagem apropriada” e “contribuir, com a ajuda de todos, para a resolução de problemas e para a manutenção da ordem e limpeza do local de trabalho”.</p>
<p>Inferências: Nesta altura, os AAE mais antigos, já habituados a este discurso, dispersaram um pouco e começou a ouvir-se algum ruído na sala.</p>	
<p>16:25h PCE AAE</p>	<p>A PCE pediu silêncio e chamou atenção para o facto de “ser importante” o que estava a ser dito. “Vou concluir já, mas não quero deixar de vos lembrar que estão aqui para ajudar os alunos e, portanto, devem ouvi-los e ajudá-los no que puderem”.</p> <p>A PCE terminou a reunião lembrando que “o grau de consecução dos objectivos será objecto de avaliação de desempenho anual” e dizendo que “acredito nas vossas capacidades para continuar o bom trabalho que desempenharam até aqui”.</p> <p>Concluída a reunião, a PCE arrumou as suas folhas, enquanto alguns AAE ficaram ainda a conversar uns com os outros dentro da sala.</p>
<p>Inferências: No geral, não se verificou muito diálogo, não por não haver abertura para tal, mas porque não haviam muitas razões para dialogar. O clima geral dos AAE foi sempre de grande tranquilidade e boa disposição, correspondido por uma certa informalidade na forma como a PCE se dirigiu aos AAE.</p>	

Inquérito por Questionário

2.1. Modelo de Inquérito por Questionário

Este inquérito por questionário é confidencial e as suas respostas destinam-se apenas a ser utilizadas pelo investigador, no âmbito de uma investigação sobre a importância da formação para o desempenho dos A.A.E.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

1. Qual a sua idade?

Menos de 25 anos

De 25 a 40 anos

De 40 a 60 anos

Mais de 60 anos

2. Qual o seu nível de instrução?

4.^a classe

9.^o ano

11.^o ano

12.^o ano

Ensino Superior

3. Indique de 1 a 5 (sendo 1 muita dificuldade e 5 grande facilidade) o grau de dificuldade/facilidade com que desempenha as seguintes funções:

3.1. Acompanhamento, atendimento e encaminhamento da comunidade escolar:

1 2 3 4 5

3.2. Controlo de entradas e saídas e outras actividades de segurança:

1 2 3 4 5

3.3. Limpeza, arrumação, conservação e actualização das instalações e materiais:

1 2 3 4 5

3.4. Apoio ao S.A.S.E.:

1 2 3 4 5

3.5. Receber e transmitir mensagens:

1 2 3 4 5

3.6. Trabalho de reprografia:

1 2 3 4 5

3.7. Assegurar tarefas indispensáveis ao funcionamento dos serviços:

1 2 3 4 5

4. Há quanto tempo trabalha como A. A. E.?

Menos de um ano

1 a 5 anos

5 a 10 anos

Mais de dez anos

5. Pertence ao quadro dos efectivos do pessoal não docente da escola?

Sim

Não

6. Já desempenhou anteriormente trabalho(s) noutra(s) áreas?

Sim

Não

6.1. Se sim, indique os que considera mais significativos:

7. Recebeu formação inicial para desempenhar a sua actual função?

Sim

Não

8. Recebeu algum tipo de formação para se adaptar ao novo trabalho (caso tenha tido outro anterior)?

8.1. Se sim, que tipo de formação?

9. A escola forneceu apoio específico?

Sim

Não

10. A restante comunidade escolar forneceu algum apoio?

Sim

Não

11. Obteve informação sobre acções de formação?

Sim

Não

11.1. Se sim, como as obteve?

12. A escola forneceu apoios/incentivos para realizar acções de formação?

Sim

Não

12.1. Se sim, quais?

13. Considera a formação importante para o desempenho das suas funções?

Sim

Não

13.1. Porquê?

14. Qual a formação que considera mais importante em contexto de trabalho?

Se realizou acções de formação responda, por favor, às seguintes questões. Se não, o seu questionário termina aqui. Obrigado pela sua colaboração.

15. Que informações obtidas nas acções de formação considera importantes para o desempenho do seu trabalho?

16. O que gostaria de ter aprendido?

17. Com que periodicidade deveria ser dada a formação?

18. Indique as acções de formação em que participou:

2.2. Grelha de Objectivos do Inquérito por Questionário

Inquérito por Questionário aos Auxiliares de Acção Educativa		
Categorias	Objectivos Específicos	N.º da Pergunta
↳ Idade	↳ Identificar qual a média da faixa etária dos Auxiliares de Acção Educativa.	1
↳ Grau de Instrução	↳ Identificar qual a média de instrução dos Auxiliares de Acção Educativa.	2
↳ Conhecimento das Funções a Desempenhar	↳ Identificar quais as tarefas consideradas mais difíceis de desempenhar.	3.1
↳ Conhecimento das Funções a Desempenhar	↳ Identificar quais as tarefas consideradas mais difíceis de desempenhar.	3.2
↳ Conhecimento das Funções a Desempenhar	↳ Identificar quais as tarefas consideradas mais difíceis de desempenhar.	3.4
↳ Conhecimento das Funções a Desempenhar	↳ Identificar quais as tarefas consideradas mais difíceis de desempenhar.	3.5
↳ Conhecimento das Funções a Desempenhar	↳ Identificar quais as tarefas consideradas mais difíceis de desempenhar.	3.6
↳ Conhecimento das Funções a Desempenhar	↳ Identificar quais as tarefas consideradas mais difíceis de desempenhar.	3.7
↳ Tempo de Serviço	↳ Identificar qual a média de tempo de serviço deste grupo de Auxiliares de Acção Educativa.	4
↳ Trabalhador Efectivo	↳ Identificar se há estabilidade no quadro de trabalhadores.	5
↳ Trabalho noutras Áreas	↳ Identificar qual o número de Auxiliares de Acção Educativa que já tiveram outra actividade profissional.	6
↳ Trabalho noutras Áreas	↳ Percepcionar qual o tipo de actividade profissional exercida anteriormente.	6.1
↳ Formação Inicial	↳ Percepcionar se o estabelecimento de ensino fornece algum tipo de formação específica no início do desempenho de funções.	7
↳ Formação para a Reconversão	↳ Averiguar se os Auxiliares de Acção Educativa oriundos de outra actividade profissional efectuam algum tipo de formação de modo a serem inteirados das suas novas funções.	8
↳ Formação	↳ Averiguar se lhes foi ministrado algum tipo de formação.	8.1

<ul style="list-style-type: none"> ↳ Apoio: <ul style="list-style-type: none"> - Nível Meso ↳ Formação para a Reconversão 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Recolher dados sobre o tipo de apoio dispensado pelo estabelecimento de ensino. 	9
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Apoio: <ul style="list-style-type: none"> - Nível Micro ↳ Contexto organizacional 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Recolher dados sobre o tipo de apoio dispensado pelos outros colegas. ↳ Abarcar o contexto do desempenho. 	10
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Formação Disponível: <ul style="list-style-type: none"> - Informação 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Percepcionar se a informação sobre as acções de formação disponíveis é transmitida aos Auxiliares de Acção Educativa. 	11
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Formação Disponível: <ul style="list-style-type: none"> - Informação 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Averiguar se o acesso à informação está disponível de modo acessível. 	11.1
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Apoio: <ul style="list-style-type: none"> - Nível Meso 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Recolher dados sobre a opinião dos Auxiliares sobre o apoio dado pelo estabelecimento de ensino. 	12
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Apoio: <ul style="list-style-type: none"> - Nível Meso 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Percepcionar se a informação sobre as acções de formação disponíveis é dada aos Auxiliares de Acção Educativa de forma a incentivar a sua participação. 	12.1
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Importância da Formação 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Averiguar qual a opinião dos inquiridos sobre a importância de ter formação. 	13
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Importância da Formação 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Percepcionar qual a opinião dos inquiridos sobre a importância de ter formação. 	13.1
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Adequação da Formação 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Verificar se os Auxiliares de Acção Educativa identificam quais as suas necessidades de formação. 	14
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Melhoria do Desempenho das Funções 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Identificar qual o tipo de formação considerado mais profícuo para as necessidades laborais. 	15
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Adequação da Formação 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Percepcionar se a formação fornecida pelo Centro se adequa às necessidades “reais” de formação dos Auxiliares. 	16
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Formação Contínua 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Percepcionar se os Auxiliares de Acção Educativa sentem necessidade de obter formação. 	17
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Formação Contínua 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Averiguar quais as acções de formação mais frequentadas. 	18

Entrevistas Semi-Estruturadas

3.1. Modelo das Entrevistas em Profundidade ao Sr. Artur C.

Entrevista 1

1. Como descreve as funções de auxiliar de acção educativa?
2. Há quanto tempo trabalha como auxiliar de acção educativa?
3. Porque escolheu esta profissão?
4. Há quanto tempo trabalha nesta escola?
5. Qual foi o seu emprego anterior?
6. De que forma sente que essa experiência é utilizada neste trabalho?

Inferências:

Entrevista 2

1. Que tarefas desempenha actualmente?
2. Que outras tarefas já desempenhou?
3. Qual foi a tarefa que considerou mais difícil de desempenhar?
4. Quando veio para a escola alguém lhe explicou as tarefas que ia desempenhar?
5. Sentiu que a sua formação profissional era adequada para esta profissão?
6. Obteve alguma formação ou foi acompanhado por alguém da escola?
7. A explicação que lhe foi dada foi suficiente para o trabalho que tem vindo a desempenhar?
8. Quais foram as maiores necessidades que sentiu?
9. Além das explicações orais foi-lhe fornecido algum documento que o ajudasse a compreender melhor as suas funções?

Inferências:

Entrevista 3

1. Desde que está na escola tem frequentado algumas acções de formação?
2. Quanto tempo dura essas acções e onde se realizam?
3. Essas acções de formação ajudaram-no a desempenhar melhor as suas funções?
4. Essas acções de formação integraram de alguma forma os seus conhecimentos da profissão anterior?
5. Teve algum incentivo por parte das autoridades escolares ao frequentar as acções de formação?

Inferências:

Entrevista 4

1. Como caracteriza o ambiente organizacional da escola?
2. Quando tem alguma dúvida a quem se dirige?
3. Como funciona o sistema de atribuição de tarefas?
4. Sente-se à vontade para expor os problemas/dúvidas/opiniões aos corpos docentes e não docentes?
5. Como descreve a sua relação com alunos, professores e outros funcionários?
6. Sentiu rejeição quando chegou à escola?

Inferências:

Entrevista 5

1. Disse-nos anteriormente que sentiu rejeição quando chegou à escola. Teve vontade de abandonar esta profissão e regressar à sua actividade anterior?
2. Considera que uma formação adequada à realidade profissional dos auxiliares de acção educativa poderia ter resolvido o assunto?
3. Na sua antiga profissão tinha tido formação inicial?
4. E essa formação foi suficiente para o desempenho das tarefas?

5. De que forma é que considera que são profissões diferentes?

Inferências:

Entrevista 6

1. Na entrevista anterior, disse-nos que lidar com pessoas tinha uma certa dificuldade. As acções de formação que tem frequentado diminuíram essas dificuldades?
2. Porque é que resolveu mudar de profissão?
3. Acredita que se lhe tivessem dado uma tarefa onde pudesse aproveitar os conhecimentos anteriores, o seu desempenho e a sua integração teriam sido mais fáceis no início?
4. Quando chegou à escola percebeu que precisava de formação?

Inferências:

Entrevista 7

1. Da sua convivência com os colegas, pensa que eles dão importância às acções de formação?
2. O conselho executivo promove a participação nas acções de formação?
3. Quando não surge informação, procura informar-se acerca das acções de formação?
4. Quando os formadores vêm à escola falar sobre as acções de formação, essas acções são muito frequentadas?
5. Quero dizer, se vai muita gente assistir?
6. Quais são os incentivos dados pela escola para a participação nessas sessões?
7. A linguagem que os formadores utilizam é de fácil acesso?
8. Na sua opinião, quem frequenta estas acções de formação fá-lo para progredir na carreira ou para adquirir novos conhecimentos?

Inferências:

Entrevista 8

1. Antes de vir para a escola alguma vez tinha sentido necessidade de saber como lidar com pessoas?
2. Sente que para além de ser melhor profissional, as acções de formação o enriqueceram como pessoa?
3. Considera que lidar com os outros é a vertente mais importante da sua profissão?
4. Dê-nos alguns exemplos.
5. E as acções de formação têm sido importantes para essas tarefas?
6. Qual é para si a tarefa mais difícil de um auxiliar de acção educativa?
7. E a mais fácil?
8. Está contente com a sua situação actual no trabalho?

Inferências:

Entrevista 9

1. Quando se dirige ao centro de formação como se sente?
2. As acções de formação são de fácil entendimento?
3. Aquilo de que falam nas aulas é directamente aplicável à realidade na escola?
4. As aulas são mais vocacionadas para a avaliação ou para a aquisição de conhecimentos?

Inferências:

Entrevista 10

1. A sua integração com os colegas foi difícil. Após as acções de formação melhorou?
2. E os seus conhecimentos anteriores tornaram-se mais úteis?
3. O seu colega ou colegas que assumiram a tarefa de vigilante(s) sentiram as mesmas dificuldades que o senhor?
4. O senhor resolveu procurar formação para melhorar essa situação. O que fizeram os seus colegas?

5. Pensa que a antiguidade interfere com a forma como o desempenho das tarefas é visto?
6. E a própria idade do auxiliar, faz diferença?
7. E o grau de instrução?
8. Tradicionalmente os auxiliares de acção educativa são maioritariamente do sexo feminino. Em situação de trabalho nota-se essa diferença?
9. Considera as tarefas mais adequadas ao sexo feminino ou ao masculino?
10. Alguma vez se sentiu marginalizado por ser do sexo masculino?

Inferências:

Entrevista 11

1. Na escola existe uma hierarquia rígida?
2. Existe então pouca cooperação entre os auxiliares, os professores e a administração escolar?
3. Sente que o seu papel é tão importante para a educação das crianças e jovens como o de qualquer outro elemento da comunidade escolar?
4. Sempre teve essa opinião?
5. Então considera que as acções de formação foram imprescindíveis?
6. Qual foi a mais importante?

Inferências:

Entrevista 12

1. Que acções gostaria de ter frequentado?
2. Porque não o fez?
3. Acha que o actual sistema não responde às reais necessidades dos auxiliares de acções educativa?
4. Como poderia, na sua opinião, ser melhorado?
5. Se estivesse nas suas mãos criar novas acções, quais seriam?

Inferências:

3.2. Grelha de Objectivos das Entrevistas em Profundidade ao Sr. Artur C.

Sr. Artur		
Entrevista 1		
Categorias	Objectivos Específicos	N.º da Pergunta
↳ Conhecimento das Funções a Desempenhar	↳ Percepcionar se o entrevistado está inteirado das tarefas que lhe competem desempenhar.	1
↳ Tempo de Serviço	↳ Identificar há quanto tempo este auxiliar exerce as suas funções.	2
↳ História de Vida ↳ Trabalho noutras Áreas	↳ Recolher dados sobre a sua actividade profissional anterior.	3
↳ Tempo de Serviço	↳ Identificar o período de tempo em que está inserido nesta comunidade escolar em particular.	4
↳ História de Vida ↳ Trabalho noutras Áreas	↳ Identificar em que outra área profissional específica o Sr. Artur trabalhou anteriormente.	5
↳ Formação para a Reconversão	↳ Compreender se o estabelecimento de ensino aproveita todas as potencialidades do auxiliar nas suas novas funções.	6
Entrevista 2		
Categorias	Objectivos Específicos	N.º da Pergunta
↳ Conhecimento das Funções a Desempenhar	↳ Identificar que tarefas desempenha actualmente o Sr. Artur.	1
↳ Conhecimento das Funções a Desempenhar	↳ Percepcionar se existe alguma rotatividade no tipo de tarefas que os Auxiliares de Acção Educativa desempenham. ↳ Inteirar-nos das capacidades de versatilidade de elaboração de diferentes tarefas do Sr. Artur.	2
↳ Conhecimento das Funções a Desempenhar	↳ Identificar quais as tarefas consideradas mais difíceis de desempenhar pelo Sr. Artur.	3
↳ Formação Inicial	↳ Identificar se o Sr. Artur recebeu algum tipo de formação específica quando iniciou as suas funções no estabelecimento de ensino.	4
↳ Formação para a Reconversão	↳ Compreender se o Sr. Artur sentiu necessidade de ter algum tipo de formação para desempenhar as suas tarefas.	5
↳ Formação Inicial	↳ Percepcionar se existiu algum acompanhamento no início do desempenho das suas funções	6
↳ Conhecimento das Funções a Desempenhar	↳ Percepcionar se o Sr. Artur se integrou logo no tipo de trabalho que lhe era exigido.	7
↳ Formação Inicial	↳ Averiguar se a falta de formação perturbou a sua inserção na comunidade escolar.	8
↳ Conhecimento das Funções a Desempenhar	↳ Percepcionar se existiu algum tipo de acompanhamento no início do desempenho dessas funções.	9
Entrevista 3		
Categorias	Objectivos Específicos	N.º da Pergunta
↳ Formação Contínua ↳ Melhoria do desempenho	↳ Identificar se o indivíduo efectuou algum tipo de formação. ↳ Percepcionar qual a opinião do Sr. Artur no que concerne à formação.	1
↳ Formação Disponível: - Duração - Local	↳ Saber qual a duração média da formação frequentada. ↳ Identificar o local onde o indivíduo recebeu formação.	2
↳ Melhoria do Desempenho das Funções	↳ Percepcionar se o indivíduo considerou haver melhoria no seu desempenho após a formação.	3

↳ História de Vida ↳ Formação para a Reversão	↳ Averiguar se os conhecimentos que trouxe da anterior profissão lhe foram úteis. ↳ Identificar se foi efectuada alguma formação para a reconversão profissional.	4
↳ Apoios: - Nível Meso ↳ Importância ↳ Melhoria do Desempenho das Funções	↳ Recolher informações sobre o tipo de apoio que a escola dá relativamente à formação dos Auxiliares de Acção Educativa. ↳ Percepcionar se o Sr. Artur considera importante a realização de formação. ↳ Percepcionar se o indivíduo considerou haver melhoria no seu desempenho com a formação.	5
Entrevista 4		
Categorias	Objectivos Específicos	N.º da Pergunta
↳ Contexto organizacional	↳ Descrever o contexto do desempenho.	1
↳ Contexto organizacional	↳ Descrever o contexto do desempenho.	2
↳ Contexto organizacional	↳ Descrever o contexto do desempenho.	3
↳ Contexto organizacional	↳ Descrever o contexto do desempenho.	4
↳ Contexto organizacional	↳ Descrever o contexto do desempenho.	5
↳ História de Vida ↳ Contexto organizacional	↳ Averiguar como se processou a integração do entrevistado no novo meio laboral. ↳ Descrever o contexto do desempenho.	6
Entrevista 5		
Categorias	Objectivos Específicos	N.º da Pergunta
↳ História de Vida ↳ Contexto organizacional	↳ Averiguar como se processou a integração do entrevistado no novo meio laboral. ↳ Descrever o contexto do desempenho.	1
↳ Formação para a Reversão	↳ Percepcionar se o Sr. Artur considera importante um tipo de formação que adeque os anteriores conhecimentos à nova realidade laboral.	2
↳ História de Vida ↳ Trabalho noutras Áreas ↳ Formação inicial	↳ Recolher elementos sobre a anterior profissão do Sr. Artur. ↳ Percepcionar se o indivíduo conhece o conceito de formação inicial e a sua importância.	3
↳ História de Vida ↳ Formação inicial	↳ Percepcionar se o indivíduo conhece o conceito de formação inicial e a sua importância.	4
↳ História de Vida ↳ Conhecimento das Funções a Desempenhar	↳ Averiguar se o Sr. Artur está consciencializado da responsabilidade que a sua profissão acarreta.	5
Entrevista 6		
Categorias	Objectivos Específicos	N.º da Pergunta
↳ Importância da Formação Contínua ↳ Adequação da Formação	↳ Percepcionar se a formação contínua foi profícua a nível prático. ↳ Averiguar se a formação obtida se adequou às necessidades sentidas pelo Auxiliar.	1
↳ História de Vida ↳ Trabalho noutras Áreas	↳ Aprofundar o motivo da mudança de profissão por parte do Sr. Artur.	2
↳ História de Vida	↳ Averiguar se o Sr. Artur considera que os seus anteriores conhecimentos podiam ter sido inicialmente aproveitados pela escola.	3
↳ Formação Inicial	↳ Identificar se o entrevistado considera ter havido lacunas ao integrar a sua nova profissão.	4
Entrevista 7		
Categorias	Objectivos Específicos	N.º da Pergunta
↳ Importância da	↳ Percepcionar qual a opinião do entrevistado no que	1

Formação Contínua	concerne à importância que os colegas dão à formação.	
↳ Apoios: - Nível Meso ↳ Melhoria do Desempenho das Funções	↳ Percepcionar se o C.E. promove e apoia a frequência de acções de formação por parte dos Auxiliares de Acção Educativa. ↳ Identificar se o C.E. reconhece a proficuidade das acções de formação.	2
↳ Formação disponível: - Informação ↳ Formação Construtivista ↳ Melhoria do Desempenho das Funções	↳ Averiguar se o entrevistado demonstra interesse em informar-se sobre as acções de formação. Identificar se por parte do Sr. Artur há uma efectiva procura de formação por sentir necessidade de melhorar o seu desempenho.	3
↳ Formação disponível: - Divulgação da informação	↳ Recolher informações sobre a quantidade de candidaturas de modo a perceber se a divulgação efectuada pelo Centro é bem sucedida. ↳ Averiguar a quantidade da procura por parte dos formandos.	4
↳ Formação disponível: - Divulgação da informação	↳ Recolher informações sobre a quantidade de candidaturas de modo a perceber se a divulgação efectuada pelo Centro é bem sucedida. ↳ Averiguar a quantidade da procura por parte dos formandos.	5
↳ Apoios: - Nível Meso	↳ Recolher informações sobre o tipo de incentivos que a escolha dá aos Auxiliares de Acção Educativa para frequentarem as acções de formação.	6
↳ Adequação da Formação	↳ Recolher informações sobre a adequação da linguagem utilizada ao tipo de formandos.	7
↳ Melhoria do Desempenho das Funções	↳ Averiguar qual a percepção do entrevistado no que concerne às motivações de formação por parte dos restantes Auxiliares de Acção Educativa.	8
Entrevista 8		
Categorias	Objectivos Específicos	N.º da Pergunta
↳ História de Vida	↳ Percepcionar se o Sr. Artur tinha de se relacionar com outros indivíduos na sua anterior profissão e o modo como o fazia.	1
↳ Importância da Formação Contínua	↳ Averiguar se o entrevistado considera a formação proveitosa para o seu progresso intelectual na sua vida privada.	2
↳ Conhecimento das Funções a Desempenhar ↳ Contexto organizacional	↳ Averiguar se o Sr. Artur está consciencializado da responsabilidade que a sua profissão acarreta.	3
↳ Conhecimento das Funções a Desempenhar	↳ Verificar quais são os aspectos técnicos que envolvem a sua prática profissional.	4
↳ Importância da Formação Contínua ↳ Melhoria do Desempenho das Funções	↳ Percepcionar em que sentido a formação contínua ajudou o Sr. Artur no desempenho a nível técnico da sua profissão.	5
↳ Conhecimento das Funções a Desempenhar	↳ Averiguar quais as tarefas consideradas mais difíceis de desempenhar pelo entrevistado.	6
↳ Conhecimento das Funções a Desempenhar	↳ Averiguar quais as tarefas consideradas mais simples de desempenhar pelo entrevistado.	7
↳ Contexto organizacional	↳ Verificar se o Sr. Artur se considera inserido no seu novo meio profissional.	8
Entrevista 9		
Categorias	Objectivos Específicos	N.º da Pergunta
↳ Formação Contínua	↳ Recolher dados sobre a predisposição interior do Sr. Artur ao dirigir-se ao Centro de Formação.	1
↳ Adequação da Formação	↳ Recolher informações sobre a adequação da linguagem	2

	utilizada ao tipo de formandos.	
↳ Adequação da Formação	↳ Recolher informações sobre a adequação do tipo de formação ministrada às necessidades “reais” dos formandos	3
↳ Melhoria do Desempenho das Funções	↳ Obter informações sobre a vertente a que é dada mais importância: se à avaliação ou à aquisição de conhecimentos por parte do formando.	4
Entrevista 10		
Categorias	Objectivos Específicos	N.º da Pergunta
↳ Contexto Organizacional ↳ Importância da Formação Contínua	↳ Verificar se o entrevistado considera que a formação efectuada melhorou o contexto do desempenho.	1
↳ História de Vida	↳ Averiguar se o Sr. Artur considera que os seus anteriores conhecimentos anteriores foram úteis na sua nova profissão.	2
↳ Contexto organizacional	↳ Descrever o contexto do desempenho.	3
↳ Formação Contínua	↳ Verificar se o Sr. Artur considera a formação contínua importante para si e para os outros colegas.	4
↳ Contexto organizacional	↳ Descrever o contexto do desempenho.	5
↳ Contexto organizacional	↳ Descrever o contexto do desempenho.	6
↳ Grau de Instrução ↳ Melhoria do desempenho das funções	↳ Averiguar se o entrevistado considera a formação proveitosa para o progresso intelectual e profissional.	7
↳ Contexto organizacional	↳ Descrever o contexto do desempenho.	8
↳ Contexto organizacional	↳ Descrever o contexto do desempenho.	9
↳ Contexto organizacional	↳ Descrever o contexto do desempenho.	10
Entrevista 11		
Categorias	Objectivos Específicos	N.º da Pergunta
↳ Contexto organizacional	↳ Descrever o contexto do desempenho.	1
↳ Contexto organizacional	↳ Descrever o contexto do desempenho.	2
↳ Contexto organizacional ↳ Importância da Formação Contínua ↳ Adequação da Formação	↳ Descrever o contexto do desempenho. ↳ Verificar se o Sr. Artur considera que a formação obtida foi profícua e adequada ao seu contexto de trabalho.	3
↳ Importância da Formação Contínua	↳ Percepcionar se as acções que frequentou trouxeram melhorias no seu relacionamento com os alunos.	4
↳ Importância da Formação Contínua	↳ Percepcionar se as acções que frequentou trouxeram melhorias no seu relacionamento com os alunos.	5
↳ Adequação da Formação	↳ Averiguar quais as formações que o Sr. Artur considerou mais importantes para o seu trabalho.	6
Entrevista 12		
Categorias	Objectivos Específicos	N.º da Pergunta
↳ Formação disponível: - Cursos	↳ Recolher informações sobre que acções de formação o entrevistado gostaria de ter frequentado.	1
↳ Formação disponível	↳ Compreender se a formação disponível se adequa às necessidades dos formandos.	2
↳ Formação disponível	↳ Compreender se a formação disponível se adequa às necessidades dos formandos.	3
↳ Formação disponível	↳ Compreender se a formação disponível se adequa às necessidades dos formandos.	4
↳ Formação disponível	↳ Compreender se a formação disponível se adequa às necessidades do entrevistado.	5

3.3. Modelo da Entrevista à Presidente do Conselho Executivo

1. Que diligências toma o Conselho Executivo no sentido de proporcionar formação profissional aos Auxiliares de Acção Educativa?
2. Considera que o 9.º ano de escolaridade é a formação inicial apropriada para desempenhar as funções de Auxiliar de Acção Educativa?
3. Que incentivos são dados aos Auxiliares de Acção Educativa para frequentarem acções de formação?
4. Os Auxiliares de Acção Educativa costumam demonstrar interesse em frequentar estas acções?
5. De que forma é que o Conselho Executivo lida com as lacunas causadas pela falta de formação específica?
6. Quais são as áreas de intervenção nas quais lhe parece mais relevante efectuar acções de formação?
7. Porque é que a escola não desenvolve as suas próprias acções de formação?
8. Na sua opinião o que poderia ser melhorado em relação à formação dos Auxiliares de Acção Educativa?

Inferências:

3.4. *Grelha de Objectivos da Entrevista à Presidente do Conselho Executivo*

Presidente do Conselho Executivo		
Categorias Formação Profissional	Objectivos Específicos	N.º da Pergunta
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Apoios: <ul style="list-style-type: none"> - Nível Meso ↳ Importância 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Recolher informações sobre o tipo de apoio que a escola dá relativamente à formação dos Auxiliares de Acção Educativa. ↳ Averiguar qual a importância dada pelo estabelecimento de ensino à frequência de acções de formação por parte dos Auxiliares de Acção Educativa. 	1
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Importância <ul style="list-style-type: none"> - Formação inicial 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Identificar se a escola considera como suficientes os conhecimentos iniciais dos Auxiliares de Acção Educativa. 	2
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Apoios: <ul style="list-style-type: none"> - Nível Meso ↳ Formação disponível: <ul style="list-style-type: none"> - Informação 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Percepcionar que tipo de apoios e incentivos são dados aos Auxiliares de Acção Educativa por parte da escola. ↳ Percepcionar se a escola divulga as acções de formação que estão disponíveis por parte do Centro de Formação. 	3
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Importância 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Recolher dados sobre a opinião do estabelecimento de ensino no que concerne ao interesse na frequência de acções de formação por parte dos Auxiliares de Acção Educativa. ↳ Percepcionar se os Auxiliares de Acção Educativa se demonstram interessados em obter formação. 	4
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Apoios: <ul style="list-style-type: none"> - Nível Meso ↳ Formação disponível: <ul style="list-style-type: none"> - Informação 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Averiguar se a escola considera importante a formação contínua. ↳ Averiguar se a escola incentiva a formação contínua. ↳ Percepcionar se a informação sobre as acções de formação disponíveis é dada aos Auxiliares de Acção Educativa de forma a incentivar a sua participação. 	5
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Importância ↳ Melhoria do desempenho das funções 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Percepcionar se a escola está a par das melhorias que a formação traz aos Auxiliares de Acção Educativa. ↳ Averiguar se a escola está informada sobre o tipo de formação que melhor se adequa às necessidades dos Auxiliares de Acção Educativa. 	6
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Apoios: <ul style="list-style-type: none"> - Nível Meso 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Averiguar qual o motivo das acções de formação não serem ministradas no próprio estabelecimento de ensino 	7
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Formação: <ul style="list-style-type: none"> - Cursos 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Identificar qual a percepção do estabelecimento de ensino no que concerne à formação dos Auxiliares de Acção Educativa. ↳ Identificar se a escola acompanha a formação dada aos Auxiliares de Acção Educativa 	8

3.5. Modelo da Entrevista ao Director do Centro de Formação

1. Como são efectuadas as escolhas de oferta de acções de formação?
2. Os Auxiliares de Acção Educativa procuram informações sobre estas acções?
3. Qual é a afluência de candidaturas?
4. Os resultados costumam ser sempre positivos?
5. Da sua experiência quais as razões que levam os Auxiliares de Acção Educativa a procurar formação?
6. O Centro obtém apoios do Ministério de Educação?
7. Na sua opinião como poderia ser melhorado o programa de formação dos Auxiliares de Acção Educativa?

Inferências:

3.6. *Grelha de Objectivos da Entrevista ao Director do Centro de Formação*

Director do Centro de Formação		
Categorias Formação Profissional	Objectivos Específicos	N.º da Pergunta
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Formação disponível: <ul style="list-style-type: none"> - Cursos ↳ Adequação da Formação 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Averiguar se a variedade de cursos ao dispor vai ao encontro das necessidades dos profissionais que as efectuam. ↳ Averiguar se o Centro está a par das reais necessidades de formação por parte dos formandos. 	1
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Formação disponível: <ul style="list-style-type: none"> - Divulgação da informação 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Identificar de que modo a informação sobre as formações é disponibilizada. ↳ Percepcionar qual é a facilidade de acesso à informação. 	2
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Formação disponível: <ul style="list-style-type: none"> - Informação ↳ Importância da formação 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Recolher informações sobre a quantidade de candidaturas de modo a perceber se a divulgação efectuada pelo Centro é bem sucedida. ↳ Averiguar a quantidade da procura por parte dos formandos. 	3
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Importância da Formação: <ul style="list-style-type: none"> - Resultados teóricos 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Recolher dados sobre os resultados obtidos pelos formandos a nível teórico. ↳ Percepcionar se os Auxiliares de Acção Educativa se demonstram interessados e dedicados à formação que efectuam. 	4
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Importância da formação ↳ Melhoria do desempenho das funções 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Percepcionar se o Centro está a par de qual é a importância “real” da formação. ↳ Averiguar se o Centro está a par dos resultados práticos da formação que ministra. ↳ Identificar se o Centro considera que a formação realizada é profícua na prática profissional diária. 	5
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Apoios: <ul style="list-style-type: none"> - Nível Macro 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Percepcionar que tipo de apoios são dados ao Centro de Formação. ↳ Averiguar se a formação ministrada tem qualidade (homologação por parte do Ministério da Educação). ↳ Saber se o Centro recebe algum apoio financeiro. 	6
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Formação disponível ↳ Adequação da formação 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Compreender se a formação disponível se adequa às necessidades dos formandos. ↳ Estabelecer qual é a opinião do Centro no que concerne à formação que ministra aos formandos. 	7