

A ESCOLA EM MUDANÇA

Uma reflexão sobre as competências e os desafios
que se colocam ao assistente operacional



Félix Manuel Lopes Gonçalves

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra, 2010

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

A ESCOLA EM MUDANÇA

Uma reflexão sobre as competências e os desafios
que se colocam ao assistente operacional

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Gestão da Formação e Administração Educacional, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação do Professor Doutor António Gomes Ferreira e da Professora Doutora Maria do Rosário Pinheiro.

Félix Manuel Lopes Gonçalves

COIMBRA - 2010

AGRADECIMENTOS

Resultado de uma longa caminhada, cujo fim me pareceu inúmeras vezes impossível, esta dissertação é o concretizar de um objectivo programado a longo prazo. Dado que um objectivo deste tipo requer muita persistência, paciência e espírito de sacrifício, só o contributo de várias pessoas que me são queridas fizeram que ele se tornasse possível. A todas elas o meu muito obrigado!

Agradeço primeiramente à Lilia pela ajuda omnipresente e pela confiança que em mim depositou. Desta nossa interacção resultou uma amizade que espero preservar.

Ao meu pai, mãe (*in memoriam*) irmãos e cunhado que foram um suporte crucial nas horas de maior desalento.

A todos os meus amigos, em especial ao Nito, Valente, Hugo. Pedro Sousa, Carla Ribeiro, Sofia Tereso, Pedro Carvalho, Rodolfo, Filipe Santos, Sandra Santos, Paula Barros pela amizade e pelo apoio prestado.

Um merecido agradecimento especial à Cristiana, à Rosana e à Dr^a Eufémia Azevedo da Arquivo Municipal de pela disponibilidade e colaboração desinteressada.

À prima Maria João, um obrigado pela prestabilidade.

Na certeza que sem eles este projecto não teria sido possível, um bem-haja aos assistentes operacionais e à direcção do Agrupamento de Escolas Dr. Fortunato de Almeida.

Um agradecimento especial aos serviços administrativos do Agrupamento de Escolas Dr. Fortunato de Almeida, sobretudo à D. Luísa, chefe dos Serviços Administrativos, pela oportunidade da discussão e cujos esclarecimentos alusivos aos primeiros contactos com a legislação foram fundamentais.

Aos meus orientadores Professor Doutor António G. Ferreira e Professora Doutora Maria do Rosário Pinheiro, um agradecimento pela disponibilidade, cooperação e ajuda.

A toda a família Pinheiro pelo fantástico acolhimento e boa disposição.

A escola em mudança: uma reflexão sobre as competências e os desafios que se colocam ao assistente operacional

Félix Manuel Lopes Gonçalves
Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional
Universidade de Coimbra, 2010

Resumo

O trabalho desenvolvido procurou apresentar uma reflexão sobre as mudanças operadas na Escola, enquanto organização política e social, que evoluiu legislativamente e operacionalmente, no sentido de valorizar a participação, a satisfação e opinião de todos os actores educativos, sem dispensar ninguém.

O olhar especial deste trabalho vai para a acção dos assistentes operacionais enquanto profissionais implicados na gestão escolar, partindo de uma compreensão histórica dos seus papéis, até à interpretação dos novos desafios e exigências resultantes dos últimos dispositivos legais relativos à reestruturação da carreira, passando pela revisão de literatura que diz respeito à satisfação, opiniões, atitudes, percepções e funções que envolvem e caracterizam o seu trabalho.

Ao delinear este projecto propusemo-nos dar consecução a seis objectivos, que passamos a enunciar:

1. Caracterizar, de uma forma geral, as diversas **acções** desempenhadas pelos assistentes operacionais na escola (caracterizar as **tarefas**, os **conhecimentos** considerados mais importantes para o desempenho das suas funções e **relacionamento** com os actores);
2. Caracterizar a **satisfação** dos assistentes operacionais em relação à **organização**, aos **actores** e ao **exercício** da sua profissão;
3. Descrever as opiniões dos assistentes operacionais sobre as tarefas que executam, sobre os **conhecimentos que possuem** e sobre outros **conhecimentos a desenvolver**;
4. Conhecer a percepção que o **assistente operacional** possui em relação à sua **imagem profissional**;
5. Averiguar da existência de **necessidades de formação** ou de outras necessidades de índole organizacional que após colmatadas sejam um contributo para a

realização profissional e pessoal dos assistentes operacionais, tal como para o seu **reconhecimento social**;

6. Relacionar a **satisfação** dos assistentes operacionais com as diversas **acções** desempenhadas, com as **opiniões** que possuem em relação às suas tarefas, aos seus **conhecimentos** e à **imagem** em relação à sua profissão.

Os dados foram recolhidos junto de 30 assistentes operacionais, entre 31 possíveis, de um Agrupamento de Escolas, pertencendo 8 aos jardins-de-infância, 9 às escolas do 1º Ciclo e 13 à escola do 2º e 3º Ciclos.

O instrumento utilizado foi o inquérito por questionário, tendo sido administrado a 29 (96,7%) indivíduos do sexo feminino e a 1 (3,3%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 30 e os 64 anos, sendo a média de idades dos participantes de 47,04 (DP=9,91).

Entre os principais resultados evidenciou-se que em relação às funções específicas (por ex. trabalhar na reprografia, no SASE, na biblioteca e apoiar no funcionamento dos laboratórios), são, sobretudo, os funcionários da escola do 2º e 3º Ciclos que melhor se sentem preparados para as executar e que nelas são mais vezes envolvidos. Em relação às funções de apoio às actividades pedagógicas são os trabalhadores das escolas do 1º Ciclo e, ainda mais os dos jardins-de-infância que se afirmam como mais preparados e participativos.

Globalmente os assistentes operacionais demonstram uma maior satisfação relativamente a aspectos de relacionamento com os professores com os colegas e com encarregados de educação e, também, com o horário de trabalho. Por seu turno sentem uma menor satisfação quanto à iniciativa que a especificidade do trabalho lhes permite, ao reconhecimento do trabalho por parte da escola, ao acesso a acções de formação e, sobretudo, ao ordenado. Relativamente à falta de reconhecimento do seu trabalho, associamo-lo à pouca valorização que lhe tem sido atribuído, sobretudo por parte das chefias, sem que estas lhes reconheçam verdadeiramente a sua “dimensão educativa” (Barroso, 1995, p. 21) retirando-lhe, conseqüentemente, o alicerce da sua participação na gestão da escola. A insatisfação com o acesso a acções de formação, vem corroborar a opinião dos profissionais, de que foram sempre escassas as oportunidades formativas a que tiveram acesso (Barroso, 1995; Almeida *et al.*, 2001; Simões, 2005) e quando lhe foram disponibilizadas nem sempre eram as adequadas às suas reais necessidades (Simões, 2005).

Embora não diferindo em termos médios, há mais assistentes operacionais satisfeitos nos locais de trabalho que implicam níveis de ensino mais baixos (jardins-de-infância) sendo possível que tal tenha a ver com o grau de envolvimento (participação) destes profissionais nas actividades lectivas.

Apesar de todas as vicissitudes inerentes à sua profissão, os assistentes operacionais, na sua maioria (53,3%), dizem-se contentes por a exercer, sendo que 23,3% (n=7) dos que afirmaram não gostar de a desempenhar 20% (n=6) refere que gosta de trabalhar na sua escola.

A maioria dos assistentes operacionais prefere a rotatividade de tarefas em vez de desempenharem as tarefas habituais ou uma única tarefa o que demonstra pro-actividade destes profissionais e o desejo de desenvolvimento de competências;

Sobressaiu, de entre os resultados, o facto de para a maioria dos participantes (60%) a continuidade dos estudos ser percebida como uma oportunidade de acesso a uma maior eficácia para a resolução de problemas e tal perspectiva se encontrar positivamente associada à utilidade e suficiência dos conhecimentos já possuídos.

Sendo que novos dispositivos legais apontam para que estes profissionais sejam futuramente geridos por competências, os resultados indicam que alguns sentem necessidades de adquirir e/ou otimizar algumas competências nucleares do seu trabalho. Proporcionar oportunidades formativas, não descurando o desenvolvimento profissional daqueles que as possuem são mais um desafio à escola em mudança. Desta forma apontam-se como possíveis campos formativos as áreas da psicologia da educação, em especial da comunicação e do relacionamento humano, dos primeiros socorros, da higiene e cuidados de saúde, da informática e das técnicas de apoio a actividades pedagógicas, entre outras que farão todo o sentido em função dos níveis de ensino e dos contextos de acção dos assistentes profissionais.

Abstract

The developed work tried to present a reflexion about changes operated in School, as political and social organization, that grewed legislatively and operationally, in a way to highlight the participation, satisfaction and opinion of all educative actors, without releasing anyone.

The special look of this work goes to the action of operational assistants as professionals implicated in school management, starting by a historical comprehension of their roles, until the interpretation of new challenges and demands resultants of the last legal devices related to the career restructuring, passing by the literature revision in what concerns the satisfaction, opinions, attitudes, perceptions and functions that involve and characterize their work.

The sketch of this project, we proposed to give achievement to six aims, which we present now:

1. Characterize, in a general way, several actions rolled in school by operational assistants (characterize the tasks, the knowledges considered more important to the performance of their functions and relationship with the actors);
2. Characterize the operational assistants satisfaction about the organization, the actors and the performance of their profession;
3. Describe the operational assistants' opinions about the tasks that they execute, about the knowledges that they possess and about other knowledges to develop;
4. Know the perception that the operational assistant owns about his professional image;
5. Search out the existence of formation requirements or other requirements of organization kind which after been filled in may be a contribute to the professional and personal accomplishment of the operational assistants, as well to their social recognition;
6. Relate the operational assistants satisfaction with several actions performed, with the opinions that they own about their tasks, their knowledges and the image about their profession.

The facts had been collected by 30 operational assistants, among 31 possible, of one Assemblage of Schools, belonging 8 to the kindergarten, 9 to the schools 1st cycle and 13 to the schools 2nd and 3rd cycle.

The instrument used was a questionnaire survey, being directed to 29 (96,7%) individuals of female sex and to 1 (3,3%) of male sex, with ages between 30 and 64 years old, being the average ages of participants 47,04 (DP=9,91).

Among the main results is noticed that in what concerns specific functions (for example: work in the reprographic, in the SASE, in the library and support the operation of laboratories) are, above all, the employees of the school 2nd and 3rd cycle which better feel ready to execute them and which are more involved in them. In what concerns the support functions to pedagogic activities are the employees of the schools 1st cycle, and even more of the kindergarten, that stand up as more prepared and participative.

Globally the operational assistants showed a bigger satisfaction concerning aspects of relationship with the teachers and with carers, and also with work timetable. In other hand they feel a less satisfaction as for the initiative that the specificity of work allows them, to the recognition of their work by the school, to the access of formation requirements and, mainly, to the salary. Relatively to the lack of recognition of their job, absence of highlighting which has been vetoed to them, specially by leaderships, making that they don't recognize them, truly, their "educational dimension" (Barroso, 1995, p.21) removing them, consequently, the basis of their participation in school management. The insatisfaction with the access to formation requirements, comes to corroborate the professionals opinion, to which the formative opportunities that they had access were always few (Barroso, 1995; Almeida *et al.*, 2001; Simões, 2005) and when they were available not always were as adequated to their truly needs (Simões, 2005).

Although not postponing in medium terms, there are more pleased assistants in the local works, that implicate teaching levels more low (kindergarten), being possible that this as to do with the involvement degree (participation) of these professionals in academic activities.

In spite of all vicissitudes inherent to their profession, operational assistants, mostly (53,3%), say that they are happy to practice it, being 23,3% (n=7) of those who said they don't like to perform it, 20% (n=6) refer that like to work in their school.

Most of the operational assistants prefer tasks alternately instead of performing their regular tasks or only one task, which shows pro-activity of those professionals and the desire of skills development.

It stand up, among the results, the fact that for majority of participants (60%) the learning continuity is understood as one opportunity of access to a bigger efficacy to solve problems and this perspective is positively associated to the utility and necessary knowledges already acquired.

Being that new legal dispositives point that the professionals may be, in the future, managed by skills, the results indicate that some feel needs in acquire and/or optimize some nuclear competences in their work. Make possible formation opportunities, not neglecting the professional development of those that own them, are more one challenge to the school change. This way are pointed as possible formation fields the areas of psychology of education, in special of communication and human relationship, first aids, hygiene and healthy cares, computer science and support techniques to pedagogic activities, between others that make all sense in function with the teaching levels and action contexts of the operational assistants.

Résumé

Le travail développé a cherché à présenter une réflexion sur les changements effectués à l'École, comme organisation politique et sociale, qui a évolué législativement et opérationnellement, dans le sens de valoriser la participation, la satisfaction et l'opinion de tous les acteurs de l'éducation, sans n'oublier personne.

Le spécial regard de ce travail est dirigé à l'action des assistants opérationnels en tant que professionnels impliqués dans la gestion scolaire, à partir d'une compréhension historique de leurs rôles jusqu'à l'interprétation des nouveaux défis et exigences résultants des derniers dispositifs légaux relatifs à la restructuration de la carrière, en passant par la révision de la littérature en ce qui concerne la satisfaction, les avis, les attitudes, les perceptions et les fonctions qui comprennent et caractérisent leur travail.

Lors de la conception de ce projet, nous nous sommes proposés à la réalisation de six objectifs, ci-dessous mentionnés:

1. Caractériser, de une manière générale, les diverses **actions** effectuées par les assistants opérationnels à l'école (caractériser les **tâches**, les **connaissances** jugées les plus importantes pour l'exercice de leurs fonctions et les **relations** avec les acteurs);
2. Caractériser la **satisfaction** des assistants opérationnels par rapport à l'organisation, aux acteurs et à l'exercice de leur métier;
3. Décrire les opinions des assistants opérationnels sur les tâches qu'ils font, sur les **connaissances qu'ils ont** et sur d'autres **connaissances à développer**;
4. Connaître la perception que **l'assistant opérationnel** a par rapport à son **image professionnelle**;
5. Vérifier l'existence de **besoins de formation** ou d'autres besoins du type organisationnel qui soient, une fois ceux-là satisfaits, une contribution pour la **réalisation professionnelle** et **personnelle** des assistants opérationnels, ainsi que pour leur reconnaissance sociale;
6. Vérifier la **satisfaction** des assistants opérationnels avec les différentes **actions** réalisées, avec les **opinions** qu'ils ont par rapport à leurs aux tâches, à leurs **connaissances** et à l'**image** par rapport à leur profession.

Les données ont été recueillies près de 30 assistants opérationnels, entre les 31 possibles, d'un Groupe d'Écoles, appartenant 8 à l'école maternelle, 9 à des écoles du 1^{er} cycle (de 6 à 10 ans) et 13 à des écoles du 2^{ème} et 3^{ème} cycle (2^{ème} phase de 10 à 12 ans et 3^{ème} phase de 12 à 15 ans).

L'instrument utilisé a été l'enquête par questionnaire, administré à 29 (96,7%) individus du sexe féminin et à 1 (3,3%) du sexe masculin, âgés entre 30 et 64 ans, et la moyenne d'âge des participants est de 47,04 (DP = 9,91).

Parmi les principaux résultats, il se met en évidence le fait que par rapport aux fonctions spécifiques (par exemple, travailler dans une reprographie, aux SASE, dans une bibliothèque et soutenir le fonctionnement des laboratoires), ce sont principalement les employés de l'école du 2^{ème} et 3^{ème} cycle ceux qui mieux que se sentent capables/préparés pour les réaliser et qui s'y voient le plus souvent impliqués. Dans le domaine des fonctions d'aide aux activités pédagogiques, ce sont les employés des écoles du 1^{er} cycle, et plus encore des écoles-maternelles, qui s'affirment les plus préparés et participatifs.

Dans l'ensemble, les assistants opérationnels montrent une plus grande satisfaction relativement aux aspects des relations avec les enseignants, avec les collègues, avec les parents (ou autres responsables) des élèves et aussi avec l'horaire de travail.

D'autre part, ils sentent moins de satisfaction en ce qui concerne l'initiative que la spécificité du travail leur permet, la reconnaissance de l'école par rapport au travail effectué, l'accès à des actions de formations et, principalement, le salaire. Relativement au manque de reconnaissance de leur travail, on l'associe à la peu d'importance qui lui est attribué, en particulier par les dirigeants, ce qui fait que ceux-ci ne reconnaissent pas vraiment leur "dimension éducative" (Barroso, 1995, p. 21) enlevant, par conséquent, aux assistants la base de leur participation à la gestion scolaire. L'insatisfaction devant l'accès à des actions de formation, corrobore le point de vue des professionnels: les opportunités de formation disponibles ont toujours été rares (Barroso, 1995; Almeida et al. 2001; Simões, 2005) et quand elles deviennent disponibles elles ne sont pas toujours adaptés à leurs besoins réels (Simões, 2005.)

Bien que ne différant pas en moyenne, il existe plus d'assistants opérationnels satisfaits dans les lieux de travail qui impliquent des niveaux inférieurs de l'éducation

(écoles maternelles). C'est possible que cela se doive au degré d'implication (participation) de ces professionnels dans les activités scolaires.

Malgré toutes les difficultés inhérentes à leur profession, la majorité des assistants opérationnels (53,3%), s'avouent heureux de l'exécuter, dont 23,3% (n=7) de ceux qui ont dit ne pas aimer de l'exercer 20% (n=6) indique qui aime travailler dans son école.

La plupart des assistants préfère la rotation des tâches plutôt que d'accomplir les tâches habituelles ou d'accomplir une tâche unique, ce qui montre la pro-activité de ces professionnels et le désir de développer des compétences.

Parmi les résultats, il se met en évidence que pour la plupart des participants (60%) continuer les études est vue comme une opportunité pour un accès à une plus grande efficacité pour résoudre les problèmes et telle perspective est associée positivement à l'utilité et à la suffisance des connaissances dont ils dispose déjà.

Une fois que de nouveaux dispositifs légaux indiquent que ces professionnels seront à l'avenir gérés par des compétences, les résultats montrent que certains sentent des besoins d'acquérir et/ou d'optimiser certaines compétences nucléaires de leur travail. Fournir des possibilités de formation, sans oublier le développement professionnel de ceux qui les possèdent, est un défi de plus pour l'école en transformation. Ainsi, s'indiquent comme possibles champs de formation les domaines de la psychologie de l'éducation, en spécial de la communication et des relations humaines, des premiers soins, d'hygiène et de soins de santé, d'informatique et des techniques d'aide aux activités pédagogiques, entre d'autres parfaitement logiques selon les niveaux d'enseignement et les contextes d'action des assistants professionnels.

Índice

Introdução	1
PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
<hr/>	
Capítulo 1- Escola em Mudança: reformas, políticas órgãos e actores do sistema educativo	7
1. A educação em Portugal: reformas e políticas	9
1.1. A reforma educativa no período pombalino	10
1.2. A educação no século XIX: reformas e mudanças	11
1.3. Reformas no ensino no decurso da Primeira República	17
1.4. A Educação durante o período do Estado Novo	17
1.5 O restabelecimento da democracia nas escolas	20
1.6. As reformas educativas dos anos 80: preparação e sua implementação	24
1.7. Novos modelos de direcção e gestão das escolas e os primeiros ensaios de autonomia	33
2. A gestão participativa nas escolas e os seus actores	52
2.1. Os alunos	52
2.2. Os professores	53
2.3. Os pais e os encarregados de educação	54
2.4. O Pessoal não docente	55
2.4.1. Dos antigos contínuos aos actuais assistentes operacionais	56
2.4.1.1. Os assistentes operacionais na escola: uma nova carreira e suas implicações	61
2.4.1.2. Dois estudos sobre os antigos auxiliares de acção educativa e os seus resultados	63
<hr/>	
Capítulo 2- Competências, participação e satisfação na acção dos assistentes operacionais na escola	66
1. Da gestão no trabalho por conteúdo funcional à gestão por competências	68
1.1. O conceito de competências	69
1.1.1. Os assistentes operacionais geridos por competências e suas consequências	70
2. Conceitos e teorias sobre satisfação no trabalho	71
2.1. Satisfação no trabalho e algumas das suas teorias explicativas	73
2.1. 1. A hierarquia das necessidades de Maslow	74
2.1.2. Teoria dos factores motivacionais e higiénicos de Herzberg	76
2.1.3- Teoria das necessidades aprendidas de McClelland	78
3. A participação no trabalho: conceito e sua importância no âmbito organizacional	79
3.1. O conceito de participação no trabalho: confronto de duas teorias	79
3.2. O processo de participação na teoria organizacional	82
4. Caracterização da acção dos assistentes operacionais na escola	84
4.1. Diferentes perspectivas sobre a profissão	86
4.2. A acção dos assistentes operacionais vista pelos próprios e por outros actores do sistema escolar.....	88
4.3. Os assistentes operacionais e o seu desenvolvimento profissional: opiniões dos próprios e de outros intervenientes no processo educativo	91

PARTE II- INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	95
Capítulo 3- Os assistentes operacionais na escola: um estudo sobre a acção, satisfação e opiniões perante o trabalho	96
1. Opções metodológicas	97
1.1. Tipo de estudo e objectivos	98
1.2. Instrumento de recolha de dados	99
1.3. Procedimentos	103
2. Participantes	104
3. Resultados	107
3.1. Caracterização da acção dos assistentes operacionais	107
3.1.1. As tarefas executadas/desempenhadas pelos assistentes operacionais	107
3.1.2. Conhecimentos mais importantes para o desempenho das tarefas/funções do assistente operacional	115
3.1.3. Acções dos assistentes operacionais quando surgem problemas com os diferentes actores da comunidade educativa	116
3.2. A satisfação dos assistentes operacionais	117
3.2.1. A Satisfação Profissional dos Assistentes Operacionais	118
3.2.1.1. Escala de Satisfação dos Assistentes Operacionais	118
3.2.2. Análise da satisfação geral dos assistentes operacionais	119
3.2.3. Satisfação das relações com os actores do sistema escolar	127
3.2.4. Satisfação com a profissão	128
3.3. As opiniões dos assistentes operacionais	131
3.3.1. Opiniões sobre as tarefas que os assistentes operacionais gostariam de executar	131
3.3.2- Opiniões sobre os conhecimentos actualmente possuídos pelos assistentes operacionais	132
3.3.2.1. Escala de percepção de conhecimentos dos assistentes operacionais	132
3.3.3. Opiniões sobre conhecimentos a desenvolver para maior apoio técnico aos professores	134
3.3.4. Imagem profissional do assistente operacional	135
3.4. Relações entre satisfação, acções e opiniões relativas às tarefas, conhecimentos e imagem profissional dos assistentes operacionais	138
4. Discussão dos resultados	140
Considerações finais	153
Bibliografia	160
Anexos	167
Anexo 1	168
Anexo 2	183

Introdução



Numa época de grandes mudanças ocorridas em todos os quadrantes sociais, também a escola não tem escapado a reestruturações impostas e transformações desejadas.

A abertura da escola à sociedade num primeiro momento em que se massificou o ensino e, depois, a participação da comunidade local no processo de gestão das escolas, expuseram os diferentes actores, que aí exercem o seu trabalho, a grandes pressões sociais, sem que estas tivessem sido devidamente acauteladas pela administração central quer pelas próprias escolas, o que tem provocado nos últimos anos o que tem provocado nos últimos anos alguma turbulência em relação às suas profissões.

O olhar especial deste trabalho vai para a acção dos assistentes operacionais enquanto profissionais implicados na gestão escolar, partindo do previsto na legislação, do entendimento que os serviços da DREC faz sobre os últimos dispositivos legais relativos ao assunto e do cruzamento da literatura no que diz respeito à satisfação, opiniões, atitudes, percepções e funções que envolvem e caracterizam o seu trabalho.

A carreira de assistente operacional foi criada recentemente no âmbito da Modernização e Reforma da Administração Pública, dando consecução à estratégia do Governo em reestruturar as carreiras da administração pública com vista à racionalização e flexibilização de recursos humanos. Assim os antigos auxiliares de acção educativa foram integrados na carreira de assistente operacional¹. A partir de agora estes profissionais deixarão de ser geridos, única exclusivamente, a partir de um conteúdo funcional rígido e passarão a sê-lo por um conteúdo descrito de uma forma abrangente e adaptável às necessidades de cada estabelecimento escolar.

Estamos, assim, sem dúvida, perante uma forma de gestão cada vez mais parecida com a praticada no mundo empresarial baseada nas competências individuais de cada profissional. As organizações ao serem geridas por competências valorizam cada competência na selecção dos seus trabalhadores e na delineação estratégica da organização, permitindo-lhe “maior produtividade, a criação de um ambiente participativo e motivador, a orientação para resultados, (...) equipas e gestores mais comprometidos e fortes” (Ramos & Bento, 2007, p.116).

Gestão por competências, mobilidade, flexibilidade e adaptabilidade são palavras-chave que se inserem num quadro geral de Modernização e Reforma da Administração Pública e que por inerência abarcam também a categoria de assistente operacional.

¹ Cf. Lei n.º 12-A/2008 de 27 de Fevereiro

Contudo, gerir competências implica que se estabeleça uma estreita relação “entre os sistemas formativos e o sector produtivo” (Ramos & Bento, 2007, p. 116). Partindo do pressuposto de que a escola é um sector que “produz” educação, cabe identificar aos representantes da sua gestão as competências requeridas ao indivíduo para o exercício das suas funções e, não as possuindo articular com os sistemas formativos oportunidades de aquele as conseguir desenvolver, a fim de garantir os resultados desta organização.

Desta forma o acesso a acções de formação e a valorização do trabalho destes indivíduos serão a chave do reconhecimento da dimensão educativa do seu trabalho, sendo que é nessa dimensão “que devem assentar os dispositivos e processos de participação do pessoal não docente” (Barroso, 1995, p. 21).

Encontrando-nos face a um sistema numa fase de operacionalização das mudanças legislativas, sentimos necessidade de, num primeiro momento deste trabalho, recorrer ao esclarecimento junto dos serviços da Direcção Regional de Educação do Centro (DREC) a fim de nos apercebermos das expectativas e interpretação desta entidade tuteladora da escola acerca dos recentes dispositivos legais. Em entrevista que oportunamente nos concederam², os serviços da DREC admitem que os gestores das escolas continuem a nortear, de uma forma geral, as funções dos assistentes operacionais tendo em consideração o conteúdo alusivo à carreira de auxiliar de acção educativa previsto no Decreto-Lei n.º 184/2004. Aqueles serviços consideram também que para além destas alterações verificadas a nível da gestão, os assistentes operacionais vão ser ainda abrangidos por um novo modelo de progressão na carreira que não os beneficiará em relação ao estipulado na legislação anterior.

É entendimento desses serviços que as escolas de hoje necessitam destes profissionais como nunca antes necessitaram e insistem que para que se compreenda esta opinião devamos recuar ao tempo em que a tipologia da profissão era percebida pela sociedade como “pessoal de limpeza” e que hoje, à luz da nova legislação, podem desempenhar tarefas acrescidas na escola e serem uma valia cada vez maior ao serviço da comunidade escolar. Os serviços da DREC consideram mesmo que estes têm um papel “charneira” no relacionamento entre os diferentes elementos da comunidade educativa. Neste mesmo sentido positivo, Almeida, Mota e Monteiro (2001) no estudo que fizeram sobre os auxiliares de acção educativa pronunciaram-se sobre os seus contributos para a escola parafraseando a percepção dos pais:

² Vide anexos

“A AAE tem a função de zelar pelos interesses dos professores, alunos e pais (...) cuidar da higiene da escola, vigiar o recreio das crianças e na ausência da professora ‘ocupar’ o lugar desta” (p.77).

As convergências entre os diferentes aspectos focados ao longo da revisão da literatura que efectuámos influenciaram as nossas opções metodológicas.

Havendo escassos estudos relativos a estes profissionais, encaramos este percurso investigativo no sentido de abordar o assunto de uma forma exploratória e desta forma poderemos abrir novas portas a outros interessados no seu estudo. Para tal recorreremos em termos metodológicos a uma investigação por questionário tendo como amostra os assistentes operacionais do Agrupamento de Escolas Dr. Fortunato de Almeida, que nos autorizaram inclusive a divulgar a sua identificação. A colaboração dos órgãos de gestão e dos profissionais participantes neste estudo merece ser aqui referida, sendo por nós interpretada como mais um sinal de mudança do interesse da escola na valorização dos seus assistentes operacionais.

Ao delinear este projecto propusemo-nos dar consecução a seis objectivos, que passamos a enunciar:

- 1) Caracterizar, de uma forma geral, as diversas acções desempenhadas pelos assistentes operacionais na escola (caracterizar as tarefas, os conhecimentos considerados mais importantes para o desempenho das suas funções e relacionamento com os actores);
- 2) Caracterizar a satisfação dos assistentes operacionais em relação à organização, aos actores e ao exercício da sua profissão;
- 3) Descrever as opiniões dos assistentes operacionais sobre as tarefas que executam, sobre os conhecimentos que possuem e sobre outros conhecimentos a desenvolver;
- 4) Conhecer a percepção que o assistente operacional possui em relação à sua imagem profissional;
- 5) Averiguar da existência de necessidades de formação ou de outras necessidades de índole organizacional que após colmatadas sejam um contributo para a realização profissional e pessoal dos assistentes operacionais, tal como para o seu reconhecimento social;
- 6) Relacionar a satisfação dos assistentes operacionais com as diversas acções desempenhadas, com as opiniões que possuem em relação às suas tarefas, aos seus conhecimentos e à imagem em relação à sua profissão.

Perante estes objectivos organizámos esta dissertação em três capítulos, tendo-se procurado nos dois primeiros sustentar teoricamente os objectivos a que nos propomos e, no terceiro, apresentar a investigação empírica e operacional de tais objectivos.

Assim, no **Capítulo 1**, procuraremos relevar um conjunto de mudanças que têm atravessado a escola sobretudo, nos últimos anos, começando por fazer uma resenha histórica das principais reformas que o sistema educativo português tem sido alvo, atribuindo principal destaque àquelas que temporalmente nos são mais próximas, sem esquecer as suas políticas, órgãos e actores intervenientes no processo educativo.

Sobre este último aspecto daremos especial enfoque ao assistente operacional, começando por contextualizar a criação da sua carreira no decurso da história. Para tal remontamo-la há já extinguida profissão de contínuo, tendo o nosso estudo sobre este ofício recuado até à criação da Academia de Belas Artes de Lisboa. Esta disposição permitiu-nos, para além da sua apresentação histórica, fazer uma integração evolutiva das funções não só da profissão dos contínuos como daquelas a que estes deram origem: serventes, auxiliares de acção educativa e mais recentemente os assistentes operacionais. Debruçar-nos-emos, seguidamente, nas implicações advindas da criação desta nova carreira não só para estes profissionais como para a gestão das escolas.

Finalizaremos por apresentar os resultados de dois trabalhos sobre os antigos auxiliares de acção educativa, para que os possamos tomar em consideração na interpretação dos resultados do nosso estudo.

No **Capítulo 2**, iremos focar, os conceitos de competências, satisfação no trabalho e sua participação, finalizando com uma tentativa de caracterizar a acção dos assistentes operacionais na escola. Ao abordarmos o conceito de competências procuraremos integrá-lo num novo modelo de gestão do trabalho destes profissionais, que deixam de estar circunscritos a conteúdos funcionais rígidos e passam a ser geridos por competências. Relevaremos neste ponto as implicações que estas trarão para a sua profissão.

Relacionando a gestão por competências com um modelo mais justo de organização do trabalho, implicando uma maior motivação e participação do profissional, daremos ênfase à importância da satisfação no trabalho e às teorias motivacionais advindas. Destas dedicaremos especial atenção às de conteúdo, por nos parecerem mais ajustadas ao nosso objecto de estudo. Deter-nos-emos, assim, na pirâmide das necessidades de Maslow (1954), na teoria dos factores motivadores e higiénicos de Herzberg (1959) e na teoria das necessidades aprendidas de McClelland (1961).

Depois, prestaremos especial atenção à importância da participação nos processos de decisão das organizações, com o intuito de fundamentarmos que esse é um dos constrangimentos que têm sido apontados à acção dos assistentes operacionais, contradizendo o que legislação tem reclamado desde 1987 para estes profissionais. Finalizaremos, pretendendo especificar a acção destes profissionais nas escolas, como estes e os outros actores percebem a profissão de assistente operacional, as suas funções e as suas opiniões sobre as áreas onde estes são deficitários, apontando sugestões para o seu desenvolvimento profissional.

No capítulo 3 dedicar-nos-emos à investigação empírica, sendo que esta teve como propósito clarificar a importância dos assistentes operacionais na gestão escolar, as suas acções, a sua satisfação e as suas opiniões perante o seu trabalho. Nesta parte faremos uma breve caracterização do estudo e apresentaremos a justificação para a abordagem quantitativa escolhida. Iremos delimitar o nosso campo de investigação, apresentar os objectivos, realçar a constituição da amostra, explicitar a composição e características do instrumento elaborado para este trabalho e os procedimentos da investigação. Depois, analisaremos os dados emanados dos questionários e devidamente tratados com recurso ao programa SPSS, apresentando de seguida a discussão dos resultados.

Terminaremos a presente dissertação com a **Conclusão** que apresentará, partindo dos dados recolhidos, os principais constrangimentos que se colocam aos assistentes profissionais na sua acção profissional, procurando sugerir formas de os ultrapassar. Por outro lado, não nos esqueceremos de destacar os aspectos positivos decorridos da sua acção no agrupamento de pertença. Apontaremos por fim as principais limitações deste trabalho, propondo forma de as superar com futuras e mais abrangentes investigações nos domínios em análise e noutros que se afiguram de relevo.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1- Escola em Mudança: reformas, políticas órgãos e actores do sistema educativo



O rápido aumento da evolução e ritmo da mudança tem alterado o metabolismo das escolas, exigindo uma capacidade acrescida para adaptação e modificação face a novas circunstâncias e ambientes. As escolas, como qualquer organização, estão a ser submetidas a mudanças radicais relativamente à forma como o seu processo é conduzido. Um dos pontos mais significativos é que a liderança, mais do que a gestão, precisa de ser encarada como um foco crucial para o desenvolvimento e crescimento institucionais nos próximos anos. (Whitaker, 1999, p.89)

Para Lima e Haglund (1982) a escola é de tal forma influenciada pela sociedade que se pode afirmar que não há nenhuma mudança na escola que não resulte de alterações na sociedade. Tal é patente ao nível da organização do sistema educativo, na definição e atribuição de competências aos diferentes órgãos desse sistema, na organização curricular, na selecção dos conteúdos escolares, na definição dos métodos de ensino, etc. Em qualquer um destes aspectos é mais ou menos evidente a autoridade que a sociedade exerce sobre a escola, quer através da reprodução dos seus valores, dos seus códigos e até do tipo de socialização desejado.

Apesar da escola poder servir de instrumento ao poder político para promover mudanças na sociedade, aquele tem de estar consciente de que a escola é um espaço onde se criam resistências que podem travar o processo de mudança no momento em que os seus actores se sentem prejudicados pelas transformações surgidas. Quanto mais profundas e turbulentas forem as mudanças, mais contundentes serão as resistências criadas, sobretudo, se por detrás delas forem percebidas incongruências politico-ideológicas³.

Para que o processo de mudança ocorra sem constrangimentos e se desenvolva com naturalidade, terá de haver cedências entre escola e poder político. A primeira, porque terá de criar um clima que favoreça a sua adaptação às rápidas e contínuas transformações que a sociedade exige e o segundo, como agente da mudança, deverá imprimir ao processo e mudança o ritmo adequado para que a escola se adapte às alterações propostas de uma forma sustentada. A este propósito, James March (citado em Glatter, 1995) é defensor de que “as organizações mudam mais através de simples modificações de rotinas do que através de alterações radicais” (p. 145).

Actualmente, organizações e indivíduos bem sucedidos são aqueles que se sabem antecipar às transformações impostas, adaptando-se a elas da melhor forma possível. A luta pelo controlo e a relutância pela mudança, apanágio das organizações educacionais que se

³ Glatter (1995) refere que estudos realizados nas ilhas britânicas concluíram que “os professores não gostam de se envolver em mudanças que não são portadoras de uma lógica pedagógica e que parecem ser influenciadas apenas por motivos de carreira ou de moda” (p. 145).

escondem no seio das orientações do poder central, deixarão de ser praticáveis a partir do momento em que a sua autonomia for decretada na sua plenitude. Deixará, assim, de haver lugar para o conforto da previsibilidade e para a rotina, o que obrigará os gestores a terem em mente que mais autonomia corresponde a mais responsabilidades. O êxito das organizações escolares passará por encararem a imprevisibilidade como num desafio. Conviver com a mudança deve ser, então, encarado como uma oportunidade de se projectar a evolução, o futuro, e não como um fardo com requintes de saudosismo.

As velhas culturas directivas e controladoras impossibilitam ou restringem o desenvolvimento da responsabilidade, do empreendedorismo e da criatividade individual. Nos processos de liderança estará, porém, a chave que abre as portas ao desenvolvimento e, conseqüentemente, à mudança. Aos líderes compete avaliar o tipo de cultura estabelecida e a sua relação com o contexto em que se desenvolve, não descurando, em tempo algum, as reacções a essa mesma cultura por parte dos outros actores. A sensibilidade para conciliar o comportamento humano, no seio de uma mudança, é fulcral para o sucesso da organização.

Porém, para Hargreaves e Fink (2007), a liderança não se circunscreve ao director nem aos professores, estende-se “aos indivíduos, às comunidades e às redes e percorre os diferentes patamares organizacionais” (p.173). Esta forma de liderança partilhada requer a implementação de processos de participação democrática, em que todos os actores actuam com maior autonomia, sentindo-se por isso motivados, e a quem a sociedade assaca responsabilidades pela prestação de um serviço público.

Em suma, para que a escola se adapte a novas situações e imposições, é importante que se torne suficientemente flexível e adaptável, que desenvolva capacidades de resolução de problemas, que aprenda com as experiências, que imprima vitalidade, criatividade e inovação e que estabeleça condições que encorajem o desenvolvimento, a realização e a motivação individual.

1. A educação em Portugal: reformas e políticas

Neste primeiro subcapítulo referente aos processos de mudança de que as escolas têm sido alvo, procuramos fazer uma retrospectiva histórica, de uma forma integrada, das principais reformas, políticas educativas e modelos de gestão que têm sido implementados no ensino português. Pretendemos, contudo, que tal objectivo não se cinja a um mero exercício debitatório dos principais momentos da história da educação em Portugal,

embora isso em determinados momentos se torne inevitável, dada a extensão cronológica da abordagem feita, mas que se apresente, sobretudo, nos últimos anos do nosso ensino com um sentido mais reflexivo.

O sistema português, tal como o de outros países, tem vindo ao longo da sua história a passar por vários processos de mudança. Primeiro, com a obrigatoriedade da escola para todos, depois, quando se dá uma transição, pelo menos formal, da passagem de uma escola elitista para uma escola igualitária. Esta passagem implica uma permanência obrigatória e prolongada dos alunos na escola, garantindo, até há bem pouco tempo, o ensino do mesmo tipo de conteúdos para todos durante esse período de escolaridade. A estas e outras transformações de cariz sócio-político teve e tem de se adaptar a escola, procurando, com as suas reformas dar as respostas mais convenientes ao que a sociedade espera dela.

Esta viagem no tempo feita através de mudanças e reformas no ensino português terá o seu início nas reformas pombalinas e findará numa abordagem ao actual modelo de gestão pelo qual a escola de hoje se rege, tal como excelentemente Magalhães e Stoer (2002) afirmaram:

Desde que o Marquês de Pombal lançou as raízes do sistema educativo português na parte final do século XVIII até aos dias de hoje, passando pela fase fortemente retórica da República, que a escolarização sistemática foi mais uma meta do que uma realidade. Os quarenta e oito anos de Salazarismo-marcelismo, por seu turno, vieram não só estagnar o desenvolvimento do processo como, em muitos aspectos, o fizeram regredir. Actualmente, esta meta, pelo menos em termos formais, foi atingida e, apesar de ser ainda mais frágil e pouco consolidada, parece desafiar – e este aspecto parece-nos crucial para enquadrar a polémica – as estratégias que as diferentes classes assumem, de forma mais ou menos explícita, acerca da escolarização (pp. 28-29).

1.1. A reforma educativa no período pombalino

Até ao século XVIII a escola estava praticamente nas mãos da igreja e, não fosse a expulsão dos jesuítas⁴ por parte de Sebastião Carvalho e Melo⁵, mais tempo ficaria nessa situação.

Cinco meses após a expulsão dos jesuítas, aquele marquês manda publicar, a 28 de Junho de 1759, um alvará que se constitui como a primeira medida que visa pôr fim “à calamitosa situação escolar em que o país se encontrava” (Carvalho, 2001, p. 429), terminando com duzentos anos de quase monopólio do ensino exercido pela Companhia de Jesus. Nesse documento previam-se decisões estruturantes: introdução nas Escolas

⁴ Segundo Carvalho (2001), os Jesuítas foram expulsos por crime de lesa-majestade.

⁵ Futuro Marquês de Pombal.

Menores de novas metodologias de ensino que fossem uma cisão com os métodos dos jesuítas; criação da Direcção-Geral dos Estudos, a quem competiria a superintendência dos estudos elementares e médios. Nesse mesmo ano de 1759, é criada, à parte “do jogo da luta com a companhia de Jesus” (Carvalho, 2001, p. 458), a Aula do Comércio, com o objectivo de inverter a falta de preparação dos portugueses para o desempenho de actividades comerciais e que juntamente com a criação da Aula Náutica, em 1764, constituem a génese do ensino técnico.

Após a entrega da pasta do ensino, em 1771, à Real Mesa Censória⁶, esta propõe-se, dada a sua ineficácia, refundar as Escolas Menores, implementando um plano de rede escolar⁷, que se estendia a todo o Continente e aos territórios ultramarinos o que implicou o recrutamento e consequente distribuição de centenas de mestres de ler, escrever e contar e de professores de Latim, de Grego, de Retórica e de Filosofia. Esta foi, sem dúvida, a primeira iniciativa de organização racionalizada de um sistema de instrução pública, abrangendo os Estudos Menores.

Contudo, o plano do Marquês de Pombal não se cingia aos níveis de ensino mais básicos, estando também previsto que se alargasse a reforma ao ensino superior. Delimitando, em primeiro lugar, as causas da degradação do ensino universitário, propôs-se depois investir numa reforma sem precedentes que colocou, na altura, os estudos superiores portugueses no patamar dos mais prestigiados da Europa.

Em resumo, entendemos que a reforma do Marquês de Pombal comprova um conjunto de preocupações que avançaram para o centralismo do Estado no controlo das políticas e das práticas educativas, da concentração organizativa do sistema de ensino e da introdução dos conhecimentos técnicos nos planos de estudo. O Estado ganha, assim, um protagonismo na educação que terá grandes consequências nos séculos seguintes.

1.2. A educação no século XIX: reformas e mudanças

A Reforma introduzida por Passos Manuel surge no âmbito do reconhecido atraso em que o ensino português se encontrava em relação aos outros países europeus. Com medidas concretizadas naquelas que lhe pareceram ser as melhores ideias dos seus imediatos antecessores, publicou, este ministro, nos poucos meses em que exerceu o cargo, as reformas dos estudos primário, secundário e superior. Relativamente à instrução

⁶ Inicialmente a sua criação, apenas, previa reformar o sistema de censura.

⁷ As escolas de ler, escrever e contar criadas em 1772 vão estar na origem das futuras escolas de instrução primária.

primária, foi estabelecido, sobretudo, o seu plano geral de estudos (matérias a serem ensinadas) e ficou decretada a obrigatoriedade⁸ dos pais enviarem as crianças para a escola pública logo que completassem os 7 anos de idade. Um reparo faz, contudo, Carvalho (2001) à organização centrada no Estado das escolas primárias, já que este ministro perdera a oportunidade de seguir a proposta apresentada por um dos seus antecessores⁹, que propunha que a manutenção e conservação das escolas primárias ficasse sob a responsabilidade dos municípios, o que, a acontecer, se constituiria como uma decisão embrionária de descentralização.

É, contudo, à reforma dos estudos secundários que o nome de Passos de Manuel ficará ligado, porque é nela que se estabelece a criação dos liceus. Sobre este grau de ensino admite Passos Manuel ser o mais deficitário dos três e como tal requeria que fossem tomadas medidas urgentes, pois era preciso dotar os cidadãos, que não quisessem seguir os estudos superiores, dos conhecimentos científicos e técnicos que a sociedade do trabalho lhes exigia. A preocupação de Passos Manuel em estabelecer uma ponte entre o ensino e o mundo do trabalho fica bem patente no plano de estudos dos liceus, nomeadamente no que toca à inclusão das artes, dos ofícios e do comércio, o que é, segundo Carvalho (2001), revelador da intenção de atribuir a este grau de ensino “um carácter polivalente, preparando os estudantes não só através das clássicas Humanidades, mas também através de uma formação técnica que lhes proporcionaria o acesso a profissões várias nos campos do Comércio e das Indústrias” (p. 565).

Em 1844 promove-se novamente uma reforma no ensino, agora pela mão de Costa Cabral, que seguiu, no essencial, as linhas orientadoras da reforma de Passos Manuel, introduzindo-lhe, contudo, algumas “nuances”, consideradas por Carvalho (2001) como positivas para o futuro da educação portuguesa. Destas destacamos a ampliação da programação da instrução primária para dois graus de ensino e a tentativa de combater o analfabetismo, instituindo a obrigatoriedade¹⁰ das crianças frequentarem a escola entre os 7 e os 15 anos, sob pena dos pais ou seus tutores serem, em última instância, multados. Quanto ao ensino secundário, Costa Cabral manteve na mesma os liceus, tendo-lhe, no entanto, reduzido as disciplinas escolares, o que se constitui como um retrocesso em

⁸ Para Carvalho (2001) esta obrigatoriedade foi apresentada mais como “um valor de dever moral” (pp. 561-562).

⁹ Trata-se do ministro Rodrigo da Fonseca, que depois de ter publicado dois decretos, respeitantes à reforma do ensino primário e ao Instituto de Ciências e Matemáticas, foi exonerado e substituído por Mouzinho de Albuquerque que imediatamente os mandou suspender.

¹⁰ Esta obrigatoriedade estava circunscrita às localidades e arredores (até um quarto de légua de distância da escola) que tivessem edifícios instrução primária.

relação à proposta de Passos Manuel. A este respeito, Carvalho (2001) apresenta-nos duas visões políticas distintas sobre preferências curriculares: a dos tradicionalistas, na qual se incluía Cabral, que preferiam as disciplinas da área das Humanidades, e a dos progressistas, que privilegiavam o ensino da ciência e da técnica como recurso “indispensável para integrar os jovens no mundo moderno” (p. 580). Ainda sobre os liceus refira-se que tanto a reforma de Passos Manuel como a de Costa Cabral nada assinalam sobre o número de anos que este nível de ensino deveria ter. Finalmente, refira-se que estes governo manifestou vontade na criação, assim que oportuno, de escolas normais no Porto e em Lisboa para a formação de professores.

O grande impulso dado por Fontes Pereira de Melo, na segunda metade do século XIX, no âmbito das obras públicas, demonstrou que existia em Portugal alguma incapacidade para acompanhar os desafios que a modernização requeria, quer em termos de matéria humana que ao nível de estruturas escolares, apesar dos esforços empreendidos pelas reformas de Passos Manuel e de Costa Cabral. É neste contexto criado, então, o ensino técnico industrial, que se dividia em três graus: elementar, secundário e complementar. Eram requisitos de admissão em qualquer um deles que os alunos tivessem, no mínimo, doze anos e soubessem ler e escrever. Porém, o programa de Fontes Pereira de Melo para modernizar o país não se limitava ao investimento técnico industrial, tendo-o estendido à criação de escolas técnicas agrícolas e comerciais. Na verdade, este esforço notável deste ministro em acompanhar o desenvolvimento dos outros países europeus nas mencionadas matérias tornou-se mais marcante pelo “impulso dado do que pelas realizações conseguidas” (Carvalho, 2001, p. 591).

A relevância atribuída, por Fontes Pereira de Melo, ao ensino técnico-profissional não fez descurar as suas preocupações com o ensino tradicional. Este ministro mandou elaborar um relatório, sobre a situação do ensino português à Academia de Ciências de Lisboa, tendo-se daí concluído que a educação deve, em primeiro lugar, formar o cidadão e só depois o preparar para uma profissão. Para preparar o indivíduo para a cidadania, que deveria abarcar todos os portugueses, propunha-se que fosse leccionado um conjunto de conhecimentos, de entre os quais se destacava a educação moral e religiosa e só depois deveria seguir-se o estudo de disciplinas como a Gramática, a História, a Física, a Química, entre outras.

As discussões políticas em volta da finalidade do ensino, marcadas pelo contexto político em que se vivia, acentuaram-se durante o período da Regeneração. Se por um lado uns “se batiam pela formação escolar de uma mentalidade científica, de tipo utilitário,

como sendo mais adequada ao progresso social e à integração do indivíduo no seu tempo” outros havia que “lutavam pela valorização dos estudos humanísticos que davam ao Homem (...) o domínio do espírito sobre a matéria” (Carvalho, 2001, p. 596). Havia ainda outros que proclamavam que o que era necessário era evitar que o homem fosse explorado pelo próprio homem e que tal só se acautelaria se a instrução servisse para esclarecer os mais frágeis socialmente, tais como os trabalhadores, os camponeses, os operários ou as crianças, defendendo-os das agruras do presente e preparando-os para a construção de um futuro mais risonho. Eram os novos valores do socialismo, da democracia e da república que se começavam a erguer e que faziam “estremecer o trono e o altar¹¹” (Carvalho, 2001, p.596).

Em 1870, é finalmente criado o Ministério da Instrução Pública que passa a dedicar-se exclusivamente aos assuntos da educação, pois o anterior Ministério do Reino acumulava outras pastas o que neste tempo já não era exequível. Foi nomeado para o cargo de ministro D. António da Costa, que era um defensor acérrimo da descentralização do ensino, sobretudo do primário, e que se destacou por ter publicado algumas obras nesse sentido. Defendia que um ensino, centrado na acção do Estado, jamais poderia resolver os problemas da instrução primária. Este autor propunha que a gestão das escolas primárias fosse efectuada pela paróquia, ajudada pelo município, quando a paróquia não tivesse recursos para tal, e, em última instância, pelo Estado, quando se esgotassem os meios do município. D. António da Costa distinguiu-se também pela criação de escolas normais para formação de futuros professores e professoras.

Contudo, neste tempo, raramente os ministros resistiam mais do que alguns meses à instabilidade política vivida no país. Esta constatação fica bem patenteada na demissão do ministro D. António da Costa, passados, apenas dois meses de ter sido nomeado. Seguiu-se-lhe, o bispo de Viseu, D. Manuel Alves Martins, que logo se apressou a decretar a nulidade de toda a produção jurídica produzida pelo anterior Governo, em termos de educação, destacando-se a reintegração dos assuntos da instrução pública no Ministério do Reino. Sucediám-se, assim, reformas e contra-reformas no ensino a uma velocidade alucinante. A permanência deste bispo, à frente da instrução portuguesa, também pouco durou, já que passados cinco meses foi substituído por Rodrigues Sampaio, que, contrariando a lógica da frequente substituição ministerial, se manteve à frente dos assuntos da educação durante 7 anos. Ao dar numa linha orientadora do legislado por

¹¹ Referência à Monarquia e à Igreja.

Fontes Pereira de Melo sobre a reforma dos liceus, Rodrigues Sampaio mantém a sua divisão em 1ª e 2ª classe. Os de 1ª classe eram os de Lisboa, Porto, Coimbra, Évora e Braga e os de 2ª os restantes. Numa atitude considerada por Carvalho (2001) como discriminatória e antidemocrática, este ministro estabeleceu que a duração dos liceus de 1ª classe fosse de seis anos e que a dos de 2ª se cingisse a quatro, sofrendo estes, em termos de plano de estudos, cortes substanciais em relação aos primeiros quer em relação ao número de disciplinas quer aos seus conteúdos.

Num âmbito mais pedagógico e não tanto organizacional, é de assinalar que foi neste período que João de Deus desenvolveu um dos métodos pedagógicos com mais impacto na história do nosso ensino: “a Cartilha Maternal”. Esta metodologia teve um impacto tão relevante na eficácia do ensino, que foi sendo progressivamente adoptada quer em escolas oficiais quer em particulares. Porém, o êxito da divulgação da “Cartilha Maternal” não deve ser descontextualizado da implementação das escolas móveis¹². De iniciativa particular, a implementação destas escolas pretendia combater o analfabetismo. Para tal, eram enviadas aos lugares desprovidos de escolas pessoas habilitadas no uso da “Cartilha Maternal”, que, em recinto para o efeito, ensinavam crianças e adultos. Estas escolas foram extintas, apenas, no ano lectivo de 1920-1921.

No ano de 1894 e sob a alçada política de João Franco, decretam-se novas mudanças no ensino primário e no secundário. O primeiro é subdividido em elementar e complementar, sendo que o elementar se subdividia em 1º e 2º grau. O 1º grau elementar estabelece como obrigatória a frequência da escola por parte das crianças entre os seis e os doze anos, ficando o dever de frequência do 2º grau confinado, apenas, às crianças que pretendam ingressar no ensino secundário. O plano de reforma do ensino secundário é da autoria de Jaime Moniz, que, na opinião de Carvalho (2001), se apresenta como “uma das reformas mais bem planeadas de toda a história do nosso ensino” (p. 630). Para acabar com as celeumas resultantes daqueles que defendiam um ensino mais técnico ou mais humanístico, o autor desta reforma propunha que o plano de estudos do curso liceal contemplasse um equilíbrio disciplinar entre letras e ciências. Entendia também que a sua duração se estendesse a sete anos e assim fosse para todos os alunos, contrariando as propostas discriminatórias implementadas no tempo de Rodrigues Sampaio. A estes sete anos corresponderiam cinco de curso geral e mais dois de curso complementar. Propunha

¹² A “escola móvel” foi “fundada por Casimiro Freire e sustentada por um grupo de beneméritos, correligionários políticos, que desse modo combatiam a ineficiência das instituições monárquicas no campo do ensino, tornando atraente a propaganda das doutrinas republicanas” (Carvalho, 2001, p. 612).

também, como forma de tornar o ensino mais eficaz, que os professores leccionassem mais do que uma disciplina e que articulassem os seus conteúdos com os de outras disciplinas distintas. Sugeria também que, para que o ensino se tornasse mais rentável, se criasse um corpo docente estável e que se mantivesse de ano para ano com os mesmos alunos. De notar que, passados mais de cem anos, estas preocupações continuam, ainda, a ser tão actuais. Hoje as ciências da educação anunciam-nas como boas práticas à luz dos mais recentes princípios de gestão escolar e das novas metodologias de ensino, embora nem sempre bem compreendidas por professores e gestores escolares.

Contudo, as preocupações pedagógicas de Jaime Moniz foram alvo de avultadas críticas, sobretudo por parte dos pais que consideravam haver uma sobrecarga no horário a algumas disciplinas, que os programas disciplinares eram muito vastos, que existia um peso excessivo do Latim e, ainda da ausência de bifurcação entre letras e ciências. A pressão exercida foi de tal ordem que até os jornais se disponibilizaram a empolar essas preocupações, chegando depressa aos ouvidos do rei.

Avizinhava-se, assim, mais uma reforma no ensino que chegou em 1904, pelas mãos de Eduardo José Coelho. Este manteve as mesmas disciplinas e acrescentou-lhe a de Educação Física, porém reduziu drasticamente o número de horas semanais para cada uma delas, passando o latim a ser leccionado, apenas, no 4º ano. O Curso Geral de cinco anos mantinha-se, mas ficava dividido em dois ciclos: um de três anos e outro de dois. Atendeu também às pretensões dos pais em que o curso fosse bifurcado em letras e ciências, tendo essa ideia sido levada tão a sério que a área de letras não contemplava qualquer disciplina de ciências e a de ciências nenhuma de letras, à excepção de Inglês e de Alemão.

Também o ensino primário, em 1901, foi alvo de mais uma reforma. Os estudos ficavam divididos em quatro classes, subdivididas em dois graus: as três primeiras pertenciam ao 1º grau e a quarta ao 2º grau. Finalizava o 1º grau e, conseqüentemente, a escolaridade obrigatória quem obtivesse aprovação no exame de terceira classe. Quem quisesse ingressar no curso liceal teria de fazer o 2º grau. O decreto n.º 8 de 24 de Dezembro de 1901 que prevê estas reformas no âmbito da instrução primária, estabelece também a criação de escolas infantis para crianças dos 4 aos 6 anos, começando, assim, de uma forma embrionária, a ser preparado o ensino pré-primário.

Uma última referência, em 1906, para a extensão do ensino liceal às mulheres, depois de várias tentativas frustradas, e o que se veio a constituir num marco importante para a ascensão social da mulher e para a sua emancipação.

1.3. Reformas no ensino no decurso da Primeira República

A instituição da Primeira República procura num rol de reformas que a educação em Portugal se distancie de uma forma mais declarada do poder que a Igreja tinha vindo a exercer sobre ela. Pretendia-se assim que o Estado se assumisse como o principal propulsor da educação em Portugal, promovendo a figura do professor à de “sacerdote do ensino” (Formosinho & Machado, 2000, p.32). Na base destas intenções o Decreto de 29 de Março de 1911, prevê o investimento no ensino infantil como uma das prioridades, depois das tentativas frustradas de João Franco em 1894 e Hintze Ribeiro em 1901, sendo, porém, que o efeito prático desta iniciativa não foi melhor do que o das duas anteriores. Mas, se o ensino infantil público não passou, neste tempo, de um projecto, já o particular desenvolve a partir de então “uma obra notável que ainda hoje perdura e permite admitir que perdurará” (Carvalho, 2001, p. 668). Carvalho (2001), referindo-se claramente à criação dos Jardins-Escolas de João de Deus.

Relativamente ao ensino primário previa-se a criação de três escalões: o elementar, o complementar e o superior. Destes, só o elementar era tornado obrigatório “para todas as crianças de ambos os sexos de idades compreendidas entre os sete e os catorze anos, e facultativo para os restantes escalões” (Carvalho, 2001, p.670). O ensino primário elementar obrigatório tinha duração de três anos e compreendia as idades dos sete aos nove anos. Previa-se paralelamente a criação de escolas primárias particulares, desde que se regessem pelas mesmas premissas das doutrinas e da moral das públicas. Estas medidas de combate ao analfabetismo foram acompanhadas pela oficialização das escolas móveis particulares, criadas até então para os adultos, com base no seu êxito, que deveriam substituir as fixas, sempre que estas não fossem passíveis de serem fundadas numa ou noutra freguesia.

Apesar dos esforços realizados, durante a Primeira República, em dotar a população portuguesa de ferramentas que lhe permitisse saber ler, escrever e contar, a taxa de analfabetismo, que em 1911 era de 75,1%, baixou, apenas, em 1930 para 67,8%.

1.4. A Educação durante o período do Estado Novo

Durante o Estado Novo o governo não se escusa da sua posição de Estado-educador, contudo a perspectiva sob a qual vai encarar a educação é substancialmente diferente daquela que era a ideia reformista dos diferentes governos vigentes durante a Primeira República. O objectivo maior deveria servir os interesses de um tipo de governo

centralizador, que tinha no controlo social a sua maior arma para governar. A educação vai assim ser utilizada como um meio e não um fim. A este respeito, Formosinho (citado em Formosinho & Machado, 2000), defende que estamos perante uma educação “desenvolvida para a passividade”. É, numa primeira instância, uma escola estruturada na trilogia “Deus, Pátria e Família, sendo que os dispositivos legais emanados em meados do século vieram, na opinião de Formosinho (citado em Formosinho & Machado, 2000), acentuar “as vertentes de controlo burocrático e conformista”. Esse controlo era implementado na opinião de Vicente (2004) “com grandes restrições aos cidadãos no acesso ao sistema de ensino, o que veio a contribuir para o enorme fosso que nos separa dos países desenvolvidos” (p.124).

Note-se que só na década de cinquenta a escolaridade obrigatória passou de três para quatro anos. De facto foi em 1956, no âmbito da Reforma do Ensino Primário, assinada por Leite Pinto, que a escolaridade obrigatória se estendeu à 4.^a classe e limitada, neste primeiro momento, às crianças do sexo masculino, sendo que só em 1960 se contemplou o sexo feminino. Foi com este ministro que se começou a pretender reverter a ideia de que saber ler, escrever e contar bastava para enfrentar os desafios da modernidade e que para tal era necessário recuperar o tempo perdido em que nos encontrávamos em relação aos outros países ocidentais ao nível do desenvolvimento económico. Contudo, o espírito empreendedor de Pinto Leite ter-se-á desviado daquilo que eram as orientações do Estado Novo ao nível das políticas de educação e, como tal, o seu mandato como ministro da Educação terminou em 1961.

Seguiu-se-lhe Lopes de Almeida, que não deu continuidade política às intenções de Leite Pinto, e cujo mandato não ultrapassou o ano e meio. Em 1962, surge Galvão Teles, mais próximo de Salazar em termos de mentalidade do que Leite Pinto, mas que por imperativos dos acordos estabelecidos entre Portugal e a comunidade internacional, com a OCDE à mistura, se vê obrigado a dar continuidade aos projectos¹³ iniciados por Leite Pinto. Neste contexto, Galvão Teles torna-se o obreiro do Decreto-Lei de 9 de Julho de 1964, que estabeleceu o alargamento da escolaridade obrigatória até 6 anos para ambos os sexos, passando o ensino primário a compreender dois ciclos: o elementar até à 4.^a classe e o complementar que implicava mais duas classes. Ainda no decurso de estudos realizados no tempo de Leite Pinto, Galvão Teles vai criar o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, que serviria de preparação para o ingresso dos estudantes no ensino secundário liceal, ou

¹³ Destes projectos destacamos o Projecto Regional do Mediterrâneo que foi criado em colaboração com a OCDE

técnico, como opção. Era mais uma tentativa de acelerar a evolução do sistema escolar português, como foi, também, a criação da Telescola, em 1965, cujo intuito não era diferente do anterior, pois visava, com recurso à utilização de técnicas audiovisuais, que o ensino chegasse a todo o País, elevando o nível cultural da população.

Já no final do Estado Novo surge a Reforma de Veiga Simão (Lei nº75/73, de 25 de Julho), que, como temos vindo a dar conta, segue a direcção de um conjunto de políticas educativas que começaram a ser implementadas após o fim da Segunda Guerra Mundial, propulsionadas pelo “binómio educação e democracia” (Correia, 1999, p.83), levando os diferentes Estados a acolhê-la como “tarefa sua, mas, agora, como estratégia de desenvolvimento económico e cultural da sociedade” (Formosinho & Machado, 2000, p.33). É neste âmbito europeísta de democratização do ensino que a Reforma de Veiga Simão surge, procurando na escola um espaço de participação dos diferentes actores e sobretudo que o acesso a esta seja feito de uma forma massiva, visando a democratização da sociedade, objectivo este que não foi visto com bons olhos, por grande parte da classe política vigente.

Segundo Correia (1999), a Reforma de Veiga Simão procurava a democratização do acesso à escola baseada na meritocracia¹⁴ e na modernização do sistema educativo português que deveria seguir o exemplo dos países da Europa Ocidental. Das inovações contidas na citada reforma, destacam-se, entre outras: a “institucionalização da educação pré-escolar, extensão da escolaridade obrigatória de seis para oito anos, expansão e diversificação do ensino superior, novo enquadramento da formação profissional” (Carvalho, 2001, p.809) e a “expansão quantitativa dos estabelecimentos (agora mais próximos das populações que os procuram)” (Formosinho & Machado, 2000, p.33). Neste período (inícios da década de 70) Formosinho e Machado (2000) admitem que houve falta de condições políticas para a implementação destes ideais de escola democrática assentes na participação dos seus actores. Para estes autores, apesar de tudo, há que se louvar a intenção da tentativa de acompanhar o processo de mobilização do ensino encetado anos atrás na maioria dos países ocidentais e que serviria de catapulta para as mudanças postas em prática a partir da Revolução do 25 de Abril de 1974.

Reis (1990), por seu turno, considera que esta tentativa de democratização do ensino mais não foi do que uma tentativa do regime fascista em vigor de ludibriar o espírito pró-activo dos outros países europeus no que ao ensino disse respeito, pressuposto

¹⁴ Competeria à escola fomentar a igualdade de oportunidades entre todos os alunos, permitindo o acesso dos melhores a níveis de ensino superiores

este consubstanciado na desorganização da instalação de escolas preparatórias, nos baixos salários dos professores e do pessoal auxiliar, no pouco investimento em material didáctico, sem esquecer “os compêndios depurados pela ideologia fascista e a imperante relação pedagógica autoritária” (p.105).

Apesar de opiniões divergirem quanto ao contributo da Reforma de Veiga Simão para a evolução do ensino português, Carvalho (2001) é de opinião que o trabalho desenvolvido por aquele deixou as suas marcas bem vincadas no progresso do ensino português. A título de exemplo, este autor cita Veiga Simão enumerando um conjunto de obras como estando acabadas em 1973 com o seu próprio contributo: a criação de 6400 escolas do ensino primário, 180 do Ciclo Preparatório, 280 postos oficiais da Telescola e 79 liceus. Carvalho (2001) adianta ainda que nos três anos da década de setenta os estabelecimentos de ensino nacionais acolheram mais de cem mil alunos.

1.5 O restabelecimento da democracia nas escolas

Só após a Revolução de Abril se consuma a intenção prevista na “Reforma de Veiga Simão” de que a escola se torne num espaço efectivo de participação de professores e alunos cimentada pela materialização do Decreto-Lei n.º 221/74 de 27 de Maio, cujo preâmbulo alude à necessidade “urgente de apoiar as iniciativas democráticas tendentes ao estabelecimento de órgãos de gestão que sejam verdadeiramente representativos de toda a comunidade escolar”. Segundo este dispositivo legal, caberia às comissões de gestão, “democraticamente eleitas” (art. 1.º), presididas por um professor, escolhido entre os docentes, “representar e controlar a execução das deliberações colectivas tomadas” (art.2.º), enquanto não fosse “regulado o processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, com participação adequada de estudantes e pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar” (art. 1.º).

Após esta fase de transição, o Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, vem regular, então, os órgãos de gestão, visando “a criação das referidas estruturas democráticas em todos os estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário” e implicando a participação dos actores aludidos no art.1.º do Decreto-Lei n.º 735-A/74 num processo democrático de gestão dos estabelecimentos escolares. Assim, para que fossem asseguradas “as indispensáveis condições de eficácia no funcionamento das escolas” foram promulgados como órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho administrativo. Conforme o artigo n.º 2, o Conselho Directivo deveria ser constituído por

representantes do pessoal docente, dos alunos, do pessoal administrativo e do **pessoal auxiliar** de cada estabelecimento de ensino. Do Conselho Pedagógico fariam parte representantes dos docentes e dos alunos do estabelecimento. Quanto ao Conselho Administrativo, recriação do órgão existente durante o Estado Novo, na sua composição estaria previsto um presidente (o Presidente do Conselho Directivo) e dois vogais (um eleito pelo Conselho Directivo entre os seus membros docentes, sendo que o segundo teria de ser o chefe de secretaria). Com a criação de um novo modelo organizacional fica regulamentada a gestão e administração das escolas “substituindo a prática de autogestão característica do período revolucionário, por um sistema de democracia representativa” (Vicente, 2004, p.125).

A sociedade portuguesa não vai, contudo, conseguir assimilar essas mudanças que o ensino português requeria, pois a maior parte das escolas vai manifestar dificuldades no cumprimento desse decreto. A gestão das instituições escolares era bastante difícil, uma vez que os mecanismos legais eram escassos, criando, deste modo, uma grande anarquia na vida das escolas. Esta desordem em que não se cumpre com o decretado – tome-se como exemplo o peso excessivo que as assembleias continuavam a ter nalgumas escolas – vai, no entender de Formosinho e Machado (2000), sofrer, após a promulgação da Constituição da República Portuguesa e das eleições legislativas, uma nova reconfiguração no momento em que fica esclarecido “o modelo político da democracia representativa, permitindo, assim, a burocracia centralizada sair da paralisia em que se encontra e proceder à sua reconstrução”(p.36).

Para esta mudança tornou-se crucial a introdução do Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro, que teve como principal objectivo «normalizar» a vida das escolas a partir daquilo que se convencionou designar por «gestão democrática». Sottomayor Cardia, Ministro da Educação de então, escrevia no preâmbulo deste diploma legal:

[...] o efeito de descompressão da vida política nacional [...] fez ruir a disciplina indispensável para garantir o funcionamento de qualquer sistema educativo. Muito especialmente o vazio legal criado pelo não cumprimento do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro [...] que provocou prejuízos incalculáveis. Acrescentando que era necessário separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente (Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro).

Tendo em consideração que este novo diploma mantém “os três órgãos de topo da escola” (Formosinho & Machado, 2000, p.36) – Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo – e cuja essência da sua preocupação está na «normalização»

da vida das escolas, apresenta-se-nos como um decreto regulamentar do previsto no Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, no qual são especificadas desde as regras de constituição de cada um dos órgãos às suas competências (são descritas com pormenor as tarefas de cada um dos seus membros) e aos procedimentos eleitorais. Neste âmbito apresentaremos, seguidamente, um quadro que ilustra a especificidade de funções de cada um dos órgãos e respectiva composição.

Tabela 1: Composição dos órgãos de direcção das escolas segundo Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro

Tipo de Órgão	Especificidade do órgão	Representantes
Conselho Directivo	deliberativo e executivo	<ul style="list-style-type: none"> • Três representantes do peçoal docente, caso a escola tenha menos de mil alunos, e cinco para o caso de serem mais de mil¹⁵; • Dois representantes dos estudantes que têm de frequentar os cursos complementares¹⁶; • Um representante do peçoal não docente¹⁷.
Conselho Pedagógico	orientação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • O presidente do Conselho Directivo, que é quem o preside; • Um professor delegado de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade; • Delegados dos alunos, um por cada ano.
Conselho Administrativo	gestão financeira e orçamental	<ul style="list-style-type: none"> • O presidente do Conselho Directivo (que é quem o preside) ou o vice-presidente por delegação; • O secretário do Conselho Directivo (função de vice presidente); • O chefe de secretaria (função de secretário)

Fontes: Formosinho & Machado, 2000 (adaptado) e Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro

Como já dissemos anteriormente este decreto vem numa linha de continuidade em relação ao contestado Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro e, tal como este, também vai ser “objecto de ataques” (Formosinho & Machado, 2000, p. 37). Ataques estes consubstanciados pela restrição da participação na vida das escolas – tome-se como exemplo a diminuição da representação dos alunos no Conselho Directivo que deixa de ser paritária com a dos professores – e na determinação da política educativa. Como podemos verificar no preâmbulo deste diploma, apela-se à participação democrática dos vários

¹⁵ O número 1 do art. 6.º prevê que o Conselho Directivo escolha, de entre os seus membros docentes, um presidente, um vice-presidente e um secretário, sendo que no caso de aquele órgão possuir cinco membros, o número 2 do mesmo artigo estipula que dois deles sejam vogais.

¹⁶ O art. 5.º prevê que nos casos em que não haja representação de alunos, o Conselho Directivo poderá convidar delegados daqueles a participar em determinadas sessões, sem que tenham, contudo, direito a voto deliberativo.

¹⁷ O art. 9.º prevê que o representante do pessoal não docente será eleito de entre e por todos os elementos do pessoal técnico, administrativo e auxiliar do estabelecimento, os quais se deverão reunir para o efeito em assembleia eleitoral

actores escolares, sem que, contudo, se abra espaço à comunidade. Por seu turno, o seu conteúdo estipula que a governação das escolas se baseie, em grande parte, na responsabilidade colegial dos professores representados pelo Conselho Directivo. Também o Conselho Pedagógico é abarcado por esta gestão colectiva, consubstanciada na representação maioritária dos professores por grupos, subgrupos, disciplina ou especialidade, tendo os alunos um peso pouco significativo nas decisões da orientação pedagógica da escola. Na verdade, esta «orientação pedagógica» atribuída à escola, nunca foi concretizada plenamente, uma vez que este tipo de orientações ficou a cargo do poder central, tal como ficaram as grandes decisões que diziam respeito ao Conselho Directivo.

Com este cenário, não é de estranhar que Barroso (1991) se refira a este decreto como um documento que «não passou de uma “prótese democrática”, numa administração burocrática» (p. 69).

Também Vicente (2004) é de opinião que com a introdução do Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro, ao qual se juntam as portarias regulamentadoras do Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e da avaliação dos alunos, se vá, na generalidade, manter o antigo modelo burocrático, em que as escolas são controladas hierarquicamente pela administração central. Desta forma, esvazia-se a participação dos diferentes actores escolares e o poder dos gestores passa a confinar-se ao cumprimento de ordens emanadas superiormente. Verifica-se, assim, uma grande dificuldade em colocar em prática o poder conquistado pelas escolas, ficando estas órfãs de qualquer autonomia.

Apesar de todos estes constrangimentos, constatou-se que nem todas as escolas se limitaram a cumprir com o emanado da tutela. Houve aquelas que, embora tivessem em linha de conta os grandes aspectos do legislado quanto à gestão das escolas, foram conseguindo encontrar tempo e coragem para reestruturar ou introduzir novas práticas educativas, tendo em consideração "um modelo de gestão não racional, com uma autoridade colegial, com forte participação dos profissionais, pouco aberta ao exterior, com a prática de uma gestão intuitiva muito ligada à resolução de problemas e ao desenvolvimento de valores" (Barroso, 1991, p. 74).

Contudo, esta escola “pouco aberta ao exterior”, tal como a considera Barroso (1991, p. 74), vai pouco a pouco abrindo-se à sociedade. A Lei n.º 7/77 de 1 de Fevereiro define a participação das associações de pais e encarregados de educação no sistema nacional de ensino decretando a obrigatoriedade do Estado em colaborar com aquelas entidades na educação dos filhos. Àquelas é-lhes consignada a possibilidade de emitirem pareceres sobre as linhas gerais da política de educação e sobre a gestão dos estabelecimentos de

ensino. No seguimento desta lei, em que se reconhece a importância da família na intervenção do processo educativo, surge o Despacho Normativo nº 122/79, de 22 de Maio que regulamenta a sua participação na vida das escolas, estipulando, entre outros aspectos, reuniões trimestrais entre as associações de pais e o Conselho Directivo, a dinamização de actividades culturais, desportivas e de ocupação dos tempos livres, o dever de emitirem parecer sobre o Regulamento Interno da escola e a possibilidade de participarem, através de um representante, nas três reuniões anuais ordinárias do conselho pedagógico, embora sem direito de voto.

1.6. As reformas educativas dos anos 80: preparação e sua implementação

A década de 80, segundo Correia (1999), “foi marcada por uma referenciação do mundo educativo ao mundo empresarial e à definição económica de educação” (p.96) em detrimento da contribuição da educação para a consolidação da democracia. Segundo o mesmo autor, a alteração do binómio educação/democracia para o de educação/modernização acarreta mudanças profundas, não só no que respeita à organização dos currículos escolares, ou à reconfiguração dos actores e do seu papel na gestão da vida das escolas, mas também quanto aos processos de planificação, orientação e da gestão educacional. Não é de estranhar que neste âmbito de reorganização dos currículos escolares se assista a um maior investimento no plano da ciência e da tecnologia em substituição do interesse pelas ciências sociais e humanas, típico do paradigma educação/democracia, o que se torna aceitável pela necessidade de se articular a escola com a vida activa. O contexto económico passa assim a ser factor de decisão na escolha dos conhecimentos a serem difundidos pelas escolas, sendo estas vistas com importância vital para o aumento da competitividade nacional nos mercados internacionais.

O reconhecimento da importância dos pais e encarregados de educação na vida das escolas, conquistada nos finais da década de 70, surge nos anos 80 reforçada, num tempo marcado pela diminuição da importância da intervenção do Estado, em contraste com a crescente intervenção de outros agentes sociais, de onde se destacaram os do mundo empresarial¹⁸.

É neste contexto de modernização que as escolas começam a dar os primeiros passos rumo à sua autonomia, patenteada no reforço, como já foi dito, das relações entre a

¹⁸ Aos quais se atribui um papel decisivo no cumprimento da escolaridade obrigatória dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem no ensino tradicional ao serem encaminhados para acções de formação profissionalizantes «institucionalmente “próximas” do local de trabalho» (Correia, 1999, p.91).

escola e os pais, na elaboração dos projectos educativos e na implementação dos seus próprios planos de estudo. Na opinião de Correia (1999), esta libertação da tutela burocrática-administrativa do Estado vai permitir que cada escola se diferencie das outras permitindo aos pais fazerem a escolha da instituição que à partida lhes garante da melhor forma o “cumprimento da escolaridade dos seus filhos”, fomentando, assim, uma dinâmica de mercado escolar “onde os utentes dos Sistemas Educativos dão lugar aos clientes” (p.91).

Assim, a escola democrática, promulgada na Constituição de 1976, vinculada à definição de um serviço público de educação, que visava a concretização do princípio da igualdade de oportunidades (implicando não só o direito ao acesso, mas também ao êxito escolar), vai, passada a turbulência pós-revolucionária, ser vítima de uma reconfiguração da estratégia política, reassumindo o Estado o comando do sistema educativo, no intuito de recuperar o “renovado projecto de modernização social e económica” (Stoer, 2001, p.17).

Restaura-se deste modo, nos anos 80, uma escola meritocrática, caracterizada, segundo Correia (1999), por uma educação que se submete “aos imperativos da modernização económica” (p.94), que aparece num contexto de crise do sistema escolar¹⁹ e incentiva a consolidação da escola de massas. São estes imperativos de natureza económica que vão orientar a concretização da reforma educativa portuguesa, após a segunda metade da década de 80, e à qual não é alheia, na opinião de Stoer (2001), a adesão de Portugal à então Comunidade Económica Europeia.

Depois de muitos debates em “torno da democracia e da participação, da centralização e da descentralização, da democraticidade da direcção dos estabelecimentos e da profissionalidade da sua gestão” (Formosinho & Machado, 2000, p. 39), surge assim em 1986 a Lei de Bases do Sistema Educativo criada pela necessidade “em dotar (...) o país com um enquadramento geral do sistema educativo (...)” (Diário da Assembleia da República, n.º 60, II Série, 8/Maio/1986) de modo a promover “uma reforma global e articulada” [do sistema, evitando] “tomadas de decisão avulsas, incoerentes e contraditórias” (Diário da Assembleia da República, n.º 66, I Série, 9/Maio/1986) e precavendo contínuas alterações à lei a partir de possíveis mudanças políticas, o que motivaria o falhanço de qualquer reforma.

Assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo, a partir daqui referida por LBSE, reportada à Lei nº46/86, de 14 de Outubro, apresenta-nos novas linhas de orientação no

¹⁹ Tal como noutros países europeus a crise da escola oficial em Portugal fomentou a “reestruturação, pelo menos parcial, da escolaridade e mercado de trabalho” (Stoer, 2001, p.18)

campo educativo e às quais dedicaremos seguidamente alguma atenção. Assim, nela estão consagrados os princípios humanistas já anteriormente contemplados na Constituição Portuguesa de 1976, especialmente o direito à educação e à democratização do ensino²⁰. Se a obrigatoriedade, a universalidade e a gratuidade do ensino não se apresentam como novidades em termos do legislado no âmbito da educação²¹, o mesmo não se passa com a escolaridade obrigatória que passa a alongar-se por um período de nove anos²² (dos 6 aos 15 anos). A esta extensão da escolaridade obrigatória corresponde também uma nova organização do ensino básico em três ciclos de ensino. Por seu turno, o ensino básico, enquadrado na reorganização do sistema educativo, vai integrar a educação escolar juntamente com o ensino secundário e universitário. O sistema de ensino, para além desta subdivisão em ensino escolar, contempla ainda o pré-escolar e o extra-escolar, como outras novidades preconizadas por esta reforma.

A LBSE pronuncia-se também sobre a administração e a gestão do sistema educativo, que deveria ser pautado pelos princípios da democraticidade e da participação, e cujas estruturas administrativas quer a nível central, regional autónomo, regional, local ou a nível de estabelecimento de ensino, deveriam estar interligadas com a comunidade, mediante a participação de todos os implicados no processo educativo, sendo que para este fim seriam implementadas medidas de descentralização e desconcentração dos serviços, sem esquecer que ficava, ainda, no campo da administração, prevista a criação de departamentos regionais de educação com o objectivo de integrar, coordenar e acompanhar a acção educativa (artigos 43.º, 44.º e 45.º). Esta nova concepção de escola apelava a que professores, pais, encarregados de educação, órgãos de poder local, entidades de carácter cultural, social e económico e instituições de cariz científico (n.º 2 do art. 43.º) se envolvessem em sintonia na participação da construção do processo educativo. Mas se a abertura à participação da sociedade na escola, criando uma comunidade educativa, se constituiu como um dos anseios desta LBSE, já no que toca à gestão, propriamente dita, dos estabelecimentos não há alterações ao estipulado pelo Decreto-Lei 769-A/76,

²⁰ O n.º 2 do art.º 2.º especifica que a democratização do ensino pressupõe o direito à igualdade de oportunidades quer no acesso como no sucesso escolares.

²¹ Sobre a obrigatoriedade e gratuidade do ensino refere-se, pela primeira vez, o Decreto do Ministro e Secretario d' Estado dos Negócios do Reino a 7 de Setembro de 1835, sendo que o princípio da universalidade do ensino é aludido, pela primeira vez, em termos legais pelo Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de Dezembro de 1979.

²² A escolaridade obrigatória até ao 9º ano foi fixada na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, mas apenas em 1996 esse objectivo acabou por ser concretizado.

mantendo-se os órgãos de direcção confiados a professores, pessoal não docente e alunos (apenas os do secundário) eleitos democraticamente (n.º4 do art. 45.º).

Estas decisões do Estado em procurar envolver “um todo Portugal” no progresso do ensino, continuando a promover a sua massificação, não esquecem as desigualdades e as assimetrias, quer locais quer regionais, sendo que para a sua resolução é proposta a criação de uma rede escolar que “cubra as necessidades de toda a população” (n.º 1 do art.º 37.º), assegurando deste modo a “igualdade de oportunidades de educação e o ensino a todas as crianças e jovens” (n.º 2 do art.º 37.º).

Na sequência da LBSE, vai competir aos governos a implementação da reforma do sistema educativo. Assim, no seu decurso é criada a CRSE²³ (Comissão de Reforma do Sistema Educativo) com a função da reorganização do sistema de ensino, tendo em consideração a execução de um conjunto de reformas que materializem o predisposto na LBSE. A reforma educativa visava assim enfrentar os desafios decorrentes da integração europeia, propiciando o desenvolvimento do país, estreitando, o mais possível, o fosso existente em relação aos outros países da Comunidade Europeia. Neste âmbito, a resolução do Conselho de Ministros, n.º8/86 define como princípios de trabalho para a CRSE os seguintes aspectos: preocupar-se com a descentralização e modernização do sistema de ensino, valorizando os recursos humanos e assegurando a exigência qualitativa.

Na sequência dos estudos realizados pela CRSE, ²⁴ vão decorrer algumas análises que caracterizavam as debilidades do sistema de ensino e para as quais nem sempre esta comissão encontrou por parte dos governos vontade política para as colmatar.

Iremos, seguidamente, debruçar-nos em algumas das conclusões desses trabalhos, dando principal relevância àqueles que foram realizados no âmbito da administração escolar e nas consequentes propostas apresentadas

Assim, com a democratização do ensino a partir da década de 70 e depois com a extensão da escolaridade obrigatória, a escola organiza-se de forma a permitir acolher mais alunos e mais professores, o que levou ao aumento do número de estabelecimentos de ensino. Contudo, esta boa vontade em democratizar a escola, que se concretizava na garantia da igualdade de oportunidades de acesso ao ensino a todos e ao seu êxito escolar vai esbarrar em alguns constrangimentos na consecução dos seus objectivos. Começamos pela tentativa frustrada de que após o término do ensino primário se mantivesse o modelo

²³ A Comissão de Reforma do Sistema Educativo é criada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86 (publicação em Diário da República, I Série, n.º 18 de 22/1/86) e a sua composição designada pelo Despacho Conjunto 19/MEC/86 do Primeiro Ministro e do Ministro da Educação e Cultura.

de organização pedagógica conforme a estrutura organizacional dos liceus. Este modelo pedagógico padronizado, assente na “lógica do *liceu para todos*”²⁵, foi uma resposta pedagógica à *massificação escolar*” (Formosinho & Machado, 2008, p.2), que ao ser implementado teve elevados custos no que respeitou ao número de retenções e de abandono escolar. Na opinião destes autores, o insucesso não pode ser, apenas, imputado ao aluno, pois também a escola vai ter a sua cota parte de culpa, já que não conseguiu cumprir com o que a sociedade dela esperava, provando estar desarticulada com esta nova realidade de escola “para todos”. A origem desta inadaptação pedagógica a uma escola de massas está relacionada, segundo Formosinho e Machado (2008), com factores internos e externos à própria escola. Os internos referem-se a questões associadas a problemas de estruturação curricular, desarticulação entre níveis e ciclos de ensino, sobrelotação do espaço escolar, falta de espaços físicos e ambientais, degradação física dos estabelecimentos, elevado número de alunos por turma, crescente número de alunos com necessidades educativas especiais e respostas inadequadas (tentar homogeneizar a heterogeneidade) dadas quer pelos professores quer pelo sistema de ensino à diversidade da escola de massas. No que concerne aos externos, revelam que as diferenças económicas, sociais, culturais, familiares e psicológicas verificadas entre os diferentes alunos podem ser factores que explicam o insucesso. Assim, *esta escola para todos*, concebida da mesma forma para todos, vai continuar a ser veículo de propagação do insucesso, já que uma *escola de massas* é por natureza socialmente e academicamente heterogénea. Stoer e Magalhães (2002) partilham da mesma opinião dos outros autores ao admitirem que uma escola meritocrática jamais poderia ser uma *escola para todos*, uma vez que “esta se homogeneizou com base na exclusão da diferença promovendo simultaneamente uma nova hierarquia social e novas desigualdades” (p.43).

Formosinho, Fernandes & Lima (citados em Formosinho & Machado, 2008) ao se debruçarem, através de um estudo, realizado no âmbito da CRSE sobre as estruturas organizacionais da escola, das quais acabámos de diagnosticar alguns problemas, concluem que:

- 1) As estruturas de gestão das escolas não têm já capacidade para responderem às exigências que decorrem da complexidade da escola de massas, onde sobressaem as características de “escola unificada”, de frequência obrigatória, com “alunos das mais variadas origens sociais, níveis socio-económicos, educações familiares e das mais diversas capacidades e motivações”;
- 2) As altas taxas de abandono e o elevado insucesso educativo são consequência de diversos factores, nomeadamente “o desajustamento e/ou descaracterização das

²⁵ Espaço até então reservado às elites.

estruturas de gestão pedagógica (designadamente as de nível intermédio) face às necessidades de orientação educativa dos alunos”;

3) Na “escola unificada”, as “estruturas meramente de instrução” têm predominância sobre “as [estruturas] de promoção do desenvolvimento pessoal e da socialização” (p.7).

Estes autores manifestam-se assim contra a uniformização do currículo, partindo da organização do trabalho pedagógico dos professores, que se consubstancia na estandardização da grelha de horário semanal e com as cargas horárias das diversas disciplinas a serem decididas pela tutela.

Embora a LBSE não preconize grandes alterações a esta estrutura curricular, vai, contudo, prever a criação de

uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito (n.º2, art.º47º).

Esta intenção, juntamente com a possibilidade de se flexibilizarem os conteúdos a nível local, sem, contudo, se preverem, como dissemos, alterações à estrutura curricular nacional, demonstram, na perspectiva de Formosinho e Machado (2008) a necessidade de a escola responder aos problemas sociais transpostos agora para a escola, que antes servia apenas a elite e agora tem de servir as massas.

Outras fragilidades foram, entretanto, diagnosticadas pela CRSE. De entre essas foram evidenciadas as dificuldades que os gestores manifestavam no exercício do seu cargo, motivadas pela dependência económica e administrativa das escolas em relação à tutela. Esta falta de autonomia contribuía, no entender de Clímaco (1988), para que os professores se sentissem desmotivados – limitavam-se a fazer uma gestão corrente, rotineira, circunscrita aos normativos legais emanados centralmente, onde não havia espaço de participação para outros actores escolares – para exercer cargos de gestão, o que os amputaria de uma visão estratégica que fosse garantia de desenvolvimento²⁶. Era necessário, portanto, inverter esta situação e revitalizar a gestão do sistema de ensino.

Neste enquadramento, A. Afonso (1999) propõe uma reconfiguração organizacional da escola:

que permitisse revitalizar pedagógica e democraticamente a escola, viabilizasse a participação em torno de projectos educativos próprios, subordinasse o exercício de competências técnicas de uma *comissão de gestão* às orientações de um *conselho de direcção* representativo dos diferentes grupos e interesses escolares e comunitários, e possibilitasse a assunção de margens de autonomia em dimensão que não fossem meramente instrumentais. (p. 123)

²⁶ Estudo apresentado por Clímaco à comunidade em geral no âmbito dos Seminários promovidos pela CRSE.

Em resposta a estes estudos, vão ser concebidos por esta comissão modelos de organização escolar, que segundo os seus autores se apresentam suficientemente maleáveis para que os órgãos de direcção regional e local das escolas possam intervir com alguma autonomia. A linha de orientação de tais modelos não se afastava das premissas da LBSE, sendo aqueles regidos pelos princípios da democratização, descentralização, participação e autonomia.

O grau de flexibilidade que estes modelos apresentavam permitia que cada escola os adaptasse ao seu contexto em benefício da motivação dos seus actores e da qualidade do ensino, estruturando assim autonomamente um projecto educativo próprio para o qual deveria contribuir a participação de todos os membros da comunidade educativa.

Para que tal pudesse ser concebido, a CRSE propõe que se operacionalize um modelo em que se distingue direcção de gestão das escolas²⁷, com base nos pressupostos de descentralização e desconcentração advogados na LBSE (n.º3 do art.43.º). Assim, à direcção competiria “a formulação ou adopção de políticas ou estratégias” (Formosinho & Machado, 2000, p.43) para a escola, envolvendo a participação de todos os interessados no processo educativo, cabendo-lhe a elaboração e a supervisão da execução do projecto educativo. À gestão estava confinada uma missão executiva, ou seja, destinada não só a implementar as políticas e estratégias definidas ou adoptadas pela direcção como a desenvolver o projecto educativo e a gerir o dia-a-dia escolar.

Neste âmbito, a CRSE propôs que a gestão das escolas ficasse a cargo de professores, pois estes estavam munidos de competências técnicas para o fazerem. Já a direcção dos estabelecimentos escolares deveria ser competência da comunidade. Esta interligação entre direcção e comunidade, prevista na LBSE, sustentava que “a participação dos membros da comunidade educativa na direcção tem uma dimensão institucional que procura garantir o contributo de todos os implicados no processo educativo” (CRSE, 1988, p.560).

Esta proposta impunha que a maior concentração de poder estivesse no conselho de direcção²⁸, sendo este representado por diferentes sectores da comunidade local e onde os professores não se encontravam em maioria.

Ora, sendo da incumbência do conselho de direcção, como já referimos, a elaboração do projecto educativo de acordo com os contextos locais escolares, requeria-se,

²⁷ Segundo Formosinho e Machado (2000) esta distinção estava prevista no artigo 45.º da LBSE.

²⁸ A composição deste conselho de direcção previa a existência de 3 professores, três pais, dois não docentes, um representante da Câmara, dois representantes dos interesses locais, dois alunos do secundário e o gestor pedagógico e administrativo.

por parte do Ministério da Educação, a transferência de poderes para os órgãos da escola, permitindo-lhes que as tomadas de decisão fossem feitas autonomamente em relação à tutela já que a maioria dos elementos que compunham o órgão de direcção não estava sob a sua jurisdição. Contrariamente, o órgão de gestão estaria mais controlado, pois teria de prestar contas não só à direcção, quanto ao cumprimento das políticas e estratégias definidas por esta, mas também em relação ao Ministério de Educação no que tocasse ao cumprimento dos dispositivos legais.

Estabelecidos vários debates nas escolas em torno destas propostas, os professores manifestaram-se contra a pouca representatividade que eles tinham no conselho de direcção, o que levou a CRSE a alterar a sua primeira proposta. Assim a representatividade desta classe no conselho de direcção passaria para 50%. E apesar de se ter mantido a proposta inicial de distinção entre direcção e gestão escolar, apontava-se para que o presidente e o vice-presidente do conselho de direcção acumulassem estes cargos na comissão de gestão. Porém, este reforço de poder destes dois actores poderia tornar pouco claro o cumprimento dos princípios previstos nas competências de cada um desses órgãos, já que à direcção cabia, como dissemos, regular a gestão da escola, quanto à execução do projecto educativo, e a esta competia gerir a vida quotidiana da escola, tendo em consideração as orientações definidas pela direcção.

Uma outra proposta da CRSE relativamente à gestão das escolas preconizava que o recrutamento do gestor escolar deveria basear-se numa candidatura que tivesse em consideração a apresentação de um programa, o que implicava que este assumisse determinados compromissos com a comunidade, num enquadramento coerente com o grau autónomo das funções que lhe estavam previstas. O facto de se proporcionar ao gestor um trabalho desenvolvido com maior autonomia, tornaria este cargo mais motivador para os professores. A motivação do gestor era pois uma das preocupações da CRSE, mas não a única. Do seu perfil deveria constar uma suficiente experiência escolar e formação para o cargo em questão. Seria primordial que os gestores fossem dotados de formação com vista ao aumento da qualidade da gestão dos estabelecimentos de ensino.

Neste âmbito, verificou-se a partir dos anos 90 um aumento da formação na área da administração educacional com a criação de “cursos de pós-licenciatura” e de “mestrado” e outros de formação contínua. Formosinho e Machado (2000), a este respeito, são de opinião que o aumento desta oferta formativa nesta área específica se deve às exigências de “modernização” que estiveram na base da integração na Comunidade Europeia e nas políticas que lhes deram sequência, a par da necessidade de formação especializada para o

“exercício de funções de natureza pedagógica e administrativa nas escolas” (p.42). No decurso destas preocupações com a formação contínua dos docentes abre-se espaço para que as entidades formadoras se candidatem a verbas de apoio para promoverem acções de formação ao abrigo de programas como o FOCO ou o FORGEST. A este respeito Formosinho e Machado (2000) descrevem que em 1992, ao abrigo da medida 1.2 do PRODEP-FORGEST²⁹, estava previsto que 75% do financiamento fosse implicado na formação docente, ficando os restantes 25% para a formação do pessoal não docente.

Apesar deste impulso dado à formação no âmbito da administração educacional, os impactos da mesma não vão ser, na opinião de Formosinho e Machado (2000), consentâneos com o esforço feito em dotar os docentes “de competências teóricas e práticas para o desempenho de cargos de direcção, administração e gestão das escolas” conforme previsto no Despacho n.º 301/ME/92, de 11 de Novembro, n.º2. Eram pois “necessários estudos mais profundos sobre os cursos e as acções realizados” (Formosinho & Machado, 2000, p.42), de forma a adequar, quer na perspectiva pedagógica quer na científica, os programas às finalidades dos cursos.

Estas intenções de revitalização pedagógica e democrática da escola, de participação da comunidade educativa na construção dos projectos educativos adequados a cada contexto escolar, de organização da administração escolar com base num conselho de direcção representativo da comunidade educativa, ao qual deveria estar subordinado um órgão de gestão de cariz técnico, mas podendo ambos actuar de uma forma autónoma com vista ao sucesso escolar, deveriam ter a suportá-las um modelo de administração do sistema escolar descentralizado, baseado na desburocratização e na desconcentração de poderes.

Mas, se o Ministério da Educação, ao criar as Direcções Regionais de Educação, pretendeu descentralizar poderes, mais não vai fazer do que a sua desconcentração, já que as referidas Direcções Regionais de Educação não vão passar de serviços que vão prosseguir, no âmbito regional, as condutas do Ministério da Educação em termos de “orientação, coordenação e apoio aos estabelecimentos de ensino não superior, de gestão dos respectivos recursos humanos, financeiros e materiais e, ainda, de apoio social escolar e apoio à infância” (Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril, art. 13.º, n.º2). Os serviços do Ministério da educação estavam organizados num sistema piramidal, no qual assentavam na base os estabelecimentos de ensino que dependiam hierarquicamente dos serviços

²⁹ Cf. Despacho n.º 301/ME/92, de 11 de Novembro, n.º2.

regionais, tendo estes últimos que se submeter às directrizes dos serviços centrais, que, por sua vez, se localizavam no topo da pirâmide. Esta desconcentração serviu, apenas, na perspectiva de Formosinho e Machado (2000), os interesses da administração pública em aumentar a sua eficiência sem abandonar o modelo centralizado. Os dois autores defendem que só se poderia falar num modelo descentralizado se não houvesse uma dependência hierárquica dos estabelecimentos de ensino em relação à administração central, podendo assim representar e defender os diferentes interesses locais com autonomia administrativa e financeira³⁰.

Apesar da LBSE destacar a importância de medidas de desconcentração e descentralização de serviços, no âmbito das estruturas administrativas do sistema educativo, a lei orgânica do Ministério de Educação publicada em 1987, através do Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de Janeiro, vem contrariar essa intenção, já que demonstra não valorizar a descentralização de poderes em prol da diminuição da burocratização, como pode ser comprovado pelo preâmbulo do referido decreto, quando alude à separação das “funções de concepção, normalização e coordenação” a cargo da administração central (de índole política), das funções “de gestão e acompanhamento” a cargo da administração regional (ao nível da acção educativa). Neste contexto, era de prever que qualquer reforma da administração escolar não deixasse de passar pela centralização de poderes continuando as escolas a serem órfãs de autonomia.

1.7. Novos modelos de direcção e gestão das escolas e os primeiros ensaios de autonomia

O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, tido pelo Ministério da Educação como o decreto da autonomia, mostrava que existia vontade em rectificar a posição centralista da lei orgânica do Ministério de Educação, ao se referir, no seu preâmbulo, à necessidade de os poderes de decisão serem transferidos para os planos local e regional, “invertendo a tradição de uma gestão demasiado centralizada” (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro).

Segundo Formosinho e Machado (2000), a implementação deste primeiro decreto, que instituiu os primeiros ensaios de autonomia nas escolas, vai permitir que estas contactem, entre outros aspectos, com formas experimentais de gestão flexível do currículo; gestão do crédito horário a atribuir a cargos de gestão intermédia; desenvolvam actividades de complemento curricular, de animação sócio-educativa ou desporto-escolar;

³⁰ Fernandes (1989) acrescenta-lhe a dimensão política.

recrutem pessoal auxiliar de acção educativa em regime de tarefa ou a contrato certo; adquiram bens e serviços para a realização de determinadas obras.

Na sequência do mencionado diploma e das reformas educativas vigentes é introduzido o Decreto-Lei n.º172/91, de 10 de Maio, com a finalidade de implementar um novo modelo de direcção e gestão escolar, que respondesse da melhor forma às exigências das escolas, abarcando todos os estabelecimentos de ensino³¹. Estas mudanças preconizam a consolidação da transferência de poderes para o plano local, de forma que as escolas continuem a desenvolver o seu processo de autonomia.

Pretende-se, assim, com este novo dispositivo legal, dar continuidade ao previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo, na Constituição da República Portuguesa e no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, no que respeita aos princípios da participação e da democraticidade nas escolas, devendo para tal serem implicados todos os intervenientes no processo educativo.

Pautado pelos princípios da representatividade, democraticidade e integração comunitária, este novo modelo de direcção e gestão das escolas é constituído por um órgão de direcção³², constituído por 50% de professores e por diferentes representantes da comunidade, um órgão de gestão³³, encabeçado por um director executivo e coadjuvado, preferencialmente, por professores da escola, e outros órgãos de gestão intermédia.

Ao órgão de gestão, representado pelo director executivo, estava-lhe confiado responder pelas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira de cada estabelecimento e perante a administração educativa pela implementação das políticas educativas definidas a nível nacional, articuladas com as orientações do conselho de escola (n.º.1 do art. 16.º). Competia, de uma forma específica, ao seu director pedagógico, entre outros aspectos, executar e fazer executar as deliberações do conselho de escola (art. 17.º, n.º2, alínea a), propondo a este órgão a aprovação de documentos que são cruciais ao funcionamento das escolas, tais como o regulamento interno, o projecto educativo ou os planos plurianual e anual de actividades da escola, tendo, sobre este último documento, que apresentar àquele órgão relatórios trimestrais das actividades desenvolvidas, bem como um relatório anual sobre a execução das mesmas. No plano administrativo/financeiro, o

³¹ Passam a ser contempladas, também, as escolas do 1º ciclo do ensino básico e as da educação pré-escolar, não consagradas no programa de autonomia previsto pelo Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro.

³² Órgão ao qual compete definir os princípios fundamentais da escola com a representação democrática de todos actores interessados na educação e preocupados com a articulação da escola com a comunidade envolvente.

³³ Órgão de natureza técnica que deve fazer prevalecer os critérios pedagógicos e científicos sobre os de carácter administrativo, tal como disposto no n.º3 do art.º 45.º da LBSE.

director executivo deveria colocar para aprovação do conselho de escola o relatório de contas de gerência e “garantir a instrumentalidade dos meios administrativos e financeiros face a objectivos educativos e pedagógicos” (art. 17.º, n.º2, alínea l). Esta obrigatoriedade de prestação de contas por parte do director executivo ao conselho de escola deveria estabelecer-se numa relação pautada “por princípios de zelo, eficiência e eficácia” (artigo 21.º, n.º1).

Tabela 2: Composição dos órgãos de direcção e gestão das escolas, segundo o Decreto-Lei n.º172/91, de 10 de Maio

Tipo de Órgão	Especificidade do órgão	Representantes
Conselho de Escola	deliberativo	<ul style="list-style-type: none"> • 7 ou 9³⁴- Professores • 3- Alunos (só no secundário) • 1- Pessoal não docente • 2 ou 3³⁵ - Pais/E. de Educação • 1-Representantes da autarquia • 1-Representantes da região sócio-económicos • 1-Representantes culturais da região • Director Executivo (sem direito a voto) • P. do C. Pedagógico (sem direito a voto)
Director Executivo	executivo	<ul style="list-style-type: none"> • Director executivo • Adjuntos³⁶
Conselho Administrativo	gestão administrativa e financeira	<ul style="list-style-type: none"> • Director executivo (que é quem o preside) • Adjuntos do director executivo - 1 • Chefe dos serviços de administração escolar
Conselho Pedagógico	orientação educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Director Executivo • Chefes dos departamentos curriculares • Coordenadores de ano dos directores de turma • Chefe do Departamento de Formação • 2- Pais/EE • 3³⁷ - Alunos • Responsável pelos SPO
Coordenador de núcleo (nos estabelecimentos agregados em áreas escolares)	executiva e pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenador de Núcleo - 1

Fonte: Decreto-Lei 172/91, de 10 de Maio

Verificamos assim que estamos perante um modelo que introduz várias novidades relativamente ao anterior Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro, sendo que, teoricamente, se constituía pela especificidade de cada órgão e das suas funções, como

³⁴ No caso dos estabelecimentos do ensino secundário são 9 e naqueles em que este nível de ensino é ministrado serão 7.

³⁵ No caso dos estabelecimentos do ensino secundário são 2 e naqueles em que este nível de ensino é ministrado serão 3.

³⁶ Número determinado pelo número de alunos, número de lugares docentes e o regime de funcionamento da escola.

³⁷ Alunos do ensino secundário e, ou, do 3º ciclo do ensino.

uma mais-valia na construção da autonomia das escolas. A este nível destaque-se a atribuição de mais competências ao conselho de escola do que as detidas pelos anteriores conselhos directivos. Também a criação dos departamentos curriculares vem imprimir novas dinâmicas à escola, sobretudo no campo pedagógico, fomentando o debate e o trabalho em parceria em prol da melhoria do processo ensino-aprendizagem³⁸.

A Tabela 2 pretende ilustrar a especificidade de funções de cada um dos órgãos e os seus representantes.

Ao abranger em regime experimental cerca de 30 escolas, a implementação deste novo modelo de gestão das escolas, apesar de ter sido redigido com (boas) intenções de dar sequência ao previsto na LBSE, vai, contudo, ser alvo de várias críticas, sobretudo no que respeita às ambiguidades detectadas ao nível das competências dos órgãos de direcção e de gestão e da prevista descentralização. A este respeito Formosinho e Machado (2000) referem:

não ficou muito clara a distinção entre funções políticas e técnicas e a questão da representação institucional da escola, bem como a continuidade de um sistema centralizado de ensino, não permitiram que este “novo modelo de administração, direcção e gestão das escolas” trouxesse poderes substantivos às mesmas, que não tenham sido outorgados também àquelas que continuaram a ser geridas (aparentemente) pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro (p.47).

Também, A. Afonso (1999), a este respeito, vem desmentir que o novo modelo de gestão, consagrado no Decreto-Lei n.º172/91, de 10 de Maio, traduzisse as ideias do projecto apresentado pelo grupo de trabalho da CRSE, esclarecendo que “o que veio a ser legislado é bastante diferente do que tinha sido proposto, no que diz respeito aos princípios e valores subjacentes, quer em relação à forma organizacional encontrada” (p.124). O mesmo autor alega os “princípios gerais da direcção e gestão das escolas”, cujos pressupostos foram, de uma forma geral, “assumidos na Proposta Global da Reforma, nunca tiveram enquanto conjunto articulado, qualquer tradução legal integral” (p.123). A título de exemplo, justifica que na proposta da CRSE cabia ao conselho de direcção (órgão central) a definição do projecto educativo de escola, tocando à comissão de gestão executar as deliberações e orientações do conselho de direcção, contrariamente ao previsto no modelo instituído pelo Decreto-Lei n.º172/91, em que o conselho de escola (órgão central) assumia uma posição meramente simbólica ao limitar-se a aprovar aquele documento e outros da mesma monta³⁹.

³⁸ Continuam-se a experimentar formas de adequação do currículo em prol da especificidade dos alunos.

³⁹ Estamos a referir-nos a documentos como o regulamento interno ou ao plano anual de actividades.

Na verdade, se na teoria, competia ao conselho de escola apresentar-se como o principal órgão da escola, já na prática esse poder vai ser absorvido pelo director executivo que por inerência do seu cargo, tinha representação assegurada nos três principais órgãos – conselho de escola, conselho pedagógico e conselho administrativo – e “era responsável perante a administração educativa, pela compatibilização das políticas educativas definidas a nível nacional, com as orientações do conselho de escola” (n.º1, art.16.º do Decreto-Lei 172/91). Ora, estas orientações do conselho de escola eram legalmente muito limitadas, já que o processo de participação dos seus elementos estava circunscrito à emissão de pareceres e a aprovações. Estevão (1995) chega mesmo a falar de desvalorização política do conselho de escola, já que a elaboração do projecto educativo ficou a cargo do conselho pedagógico que se tornou assim o seu órgão político.

Se se procurava, com a aplicação do Decreto-Lei 172/91, um maior envolvimento dos diferentes actores no processo educativo, esta foi uma tentativa pouco profícua, pois para além dos principais órgãos estarem, como dissemos, sob o “controlo” do director executivo, qualquer um deles era composto por uma maioria de professores, o que deixava pouco espaço de autonomia a outros intervenientes que acabavam por se subalternizar a estes reconhecendo-lhes serem mais conhecedores em matéria de educação. Neste quadro de redução do processo de decisão, que motivação poderiam ter actores que representam as autarquias, ou os interesses sócio-económicos e culturais da região, para se envolverem no processo educativo? Pouca, com certeza, porque sabem que não seria de grande utilidade, não só pelos aspectos mencionados, mas, sobretudo, porque a escola não tem poder de decisão ao nível curricular, não podendo assim serem articulados os seus interesses com os da escola. A. Afonso (1999) refere-se a estas problemáticas, tendo por base a decisão final do relatório do Conselho de Acompanhamento e Avaliação sobre a aplicação experimental do Decreto-Lei 172/91, concluindo que a direcção e gestão autónoma dos estabelecimentos de ensino entregue a um conjunto de actores internos e externos só tem razão de ser quando aqueles puderem definir as suas próprias políticas educativas, “o que por sua vez, implica descentralizar e não apenas desconcentrar” (p. 124). A escola necessita, assim, de espaço político (autonomia) para implementar um verdadeiro projecto educativo condizente com os objectivos traçados, que, por sua vez, deverão estar coadunados com o meio que a envolve.

Contudo, as propostas presentes naquele relatório não tiveram a devida aceitação por parte do Governo do Partido Socialista⁴⁰ que, entretanto, tinha solicitado um estudo com vista a uma nova estruturação organizacional da administração escolar.

Antes de nos centrarmos nas mudanças que daí advieram, convém acrescentar que por detrás de uma visão genericamente negativista, apontada ao modelo de gestão, previsto no Decreto-Lei 172/91, a sua aplicação experimental trouxe alguns proveitos para futuras melhorias no âmbito da direcção e gestão das escolas. De entre estes, destacamos o facto de se ter estendido o modelo de gestão aos estabelecimentos do 1º ciclo do ensino básico e da educação pré-escolar, permitindo que lugares de monodocência ficassem agregados numa mesma área escolar, “respondendo à estrutura da nova rede prevista” (Decreto-Lei 172/91), medida esta que deixa “em aberto” (Lima, 2004, p.12) a criação dos agrupamentos de ensino. Também Formosinho e Machado (2000), se por um lado, apontam como negativa, entre outros aspectos já aqui referenciados, a excessiva regulamentação que norteou este modelo, por outro acrescentam que outras escolas vieram adoptar o que de melhor essas regulamentações trouxeram, tal como a distribuição do crédito global das reduções da componente lectiva a distribuir pelos órgãos e estruturas pedagógicas de gestão intermédia ou a possibilidade das escolas optarem pela sua organização em departamentos curriculares. Outro dos aspectos positivos que os dois autores assinalam está relacionado com o alargamento da presença dos pais e encarregados de educação a outros órgãos e níveis de ensino.

Do referido estudo ecomendado pelo Partido Socialista, resultaram várias propostas como a territorialização das políticas educativas, em que se defende a transferência de competências para o plano local tendo em consideração as especificidades do contexto educativo ou a celebração de “contratos de autonomia” entre a escola, o Ministério de Educação e o poder local. Estes contratos, na opinião de Afonso (1999) e Lima (2004), valorizavam uma lógica gradualista no processo de consolidação da autonomia, pressupondo que as escolas se encontravam em planos diferentes em termos do seu exercício autonómico. João Barroso, o autor destas propostas, prevê que os “contratos de autonomia” se celebrem em duas fases, sendo que a passagem à segunda estaria dependente da obtenção de uma aprovação mediante uma auditoria realizada no final da primeira fase. Assim, numa primeira fase “os estabelecimentos do pré-escolar e do 1º ciclo

⁴⁰ Segundo Lima (2004), estas propostas eram incompatíveis com “a política governamental e com a lei orgânica do Ministério da Educação” (p.13). A opção prevista nesta orgânica era de tipo centralizado-desconcentrado o que inviabilizava a existência de uma direcção e gestão mais democráticas.

deverão associar-se com escolas do mesmo ciclo ou de ciclos diferentes para efeitos de gestão (...)” e “escolas de outros níveis de ensino, de pequena dimensão serão incentivadas a associarem-se a outras com o mesmo fim”. Passando à segunda fase “as escolas deverão dispor de serviços administrativos e financeiros adaptados às responsabilidades que vão passar a ter neste domínio, no âmbito da autonomia prevista (...) e ainda “em função da dimensão da escola, poderá ser exigido que ela se associe a outras, para efeitos de gestão administrativa e financeira, pelo que nesse caso, teriam um só serviço (...)” (Barroso, 1997, p. 54). Entende, também este autor que escolas de menor dimensão devam associar-se (sobretudo as do ensino pré-escolar e do 1º ciclo), para viabilizar a sua capacidade de gestão e as adequar às “lógicas de reforço da autonomia” (Lima, 2004, p. 16). Esta associação pode ser feita à semelhança das “áreas escolares”, criadas pelo Decreto-Lei 172/91, ou nos mesmos moldes das EBI⁴¹. Segundo Barroso (1997), pretendia-se, assim construir:

uma rede de equipamentos com dimensões suficientes para constituir uma unidade autónoma de gestão (do ponto de vista estratégico, pedagógico e financeiro), sem que isso ponha em causa a ‘individualidade’ (social, humana, pedagógica) de cada um dos elementos que compõe essa rede (p. 59).

A explicação dada para esta construção de uma rede de equipamentos não assenta, apenas, numa necessidade “operacional” (p.59), mas, sobretudo, porque era o *timing* ideal para a criação de “territórios educativos”. Defende ainda que tais territórios não devem estar dependentes de “fronteiras traçadas previamente na ‘carta escolar’, mas sim, através de um processo negocial, com base nas características das próprias escolas, induzido e estimulado quer pelos serviços desconcentrados do Ministério da Educação quer pela administração” (pp. 59-60).

Neste contexto em que urge a criação de redes escolares, o Governo, de uma forma “precipitada” (Lima, 1999, p.17), publicou o Despacho Normativo n.º27/97, que antecipa o estabelecimento do regime de autonomia, administração e gestão das escolas e respectivos agrupamentos (futuro Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio), que passava a vigorar, logo no ano lectivo 1997/1998, tendo aquele justificado que tal atitude previa um ano de preparação para aplicação do novo regime. O referido Despacho Normativo apresentava um conjunto de propostas sobre a constituição de associações ou agrupamentos de escolas e o desenvolvimento dos seus projectos educativos e regulamentos internos.

⁴¹ Escolas Básicas Integradas.

Porém, a vontade de começar o trabalho de constituição de agrupamentos, por parte das direcções regionais, absteve-se de considerar, em alguns casos, experiências anteriores bem sucedidas ao nível de associação de escolas ou de superação de situações de isolamento dando prioridade a outro tipo de critérios, como a uniformização regional. Outra das precipitações verificadas relacionou-se com a constituição de dinâmicas de agrupamentos realizadas, desconcentradamente, pelas direcções regionais ao invés de o serem no âmbito local, colocando em causa o predisposto na posterior publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98. Sobre estas imprudências, Lima (2004) conclui:

A lógica racionalizadora e de reordenamento da rede escolar emergia lentamente para não mais deixar de se manifestar, por vezes incapaz de atender a objectivos políticos mais substantivos, de carácter participativo, descentralizador e autonómico, incompatíveis com a imposição burocrática de soluções uniformes consideradas óptimas (p. 17).

Baseado em pressupostos que apontam para um modelo assente no “reforço da autonomia” e para a gradual transferência de competências da administração central para escolas, contemplando abertura significativa para a definição de políticas locais, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, define agrupamento de escolas como:

uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum (...)” (art.º5.º, n.º1).

Este novo regime deixa antever que a criação dos agrupamentos de escolas obedeceu a princípios de ordem pedagógica⁴²; entende que a sua constituição deveria estar subordinada, preferencialmente, a uma lógica vertical, sem, contudo, descurar a sua definição horizontal; atribui especial atenção ao agrupamento de escolas do 1º ciclo e ao dos jardins-de-infância para combater o seu isolamento ou resolver o problema da sua falta de dimensão; prevê que o desenvolvimento de estratégias de agrupamento resultem de dinâmicas locais, acautelando a identidade de cada escola agrupada. Lima (2004), contudo, apesar de elogiar os argumentos de natureza pedagógica que estiveram por detrás da constituição dos agrupamentos, afirma não se perceber em que moldes veio esta reorganização em agrupamentos ou em escolas agrupadas beneficiar os estabelecimentos escolares, em termos de autonomia. Este autor será ainda mais crítico sobre a criação dos agrupamentos a partir do momento em que estes passam a ser verticalizados. Duas visões opostas se abatem sobre a verticalização dos agrupamentos: uma constante no Despacho n.º13 313/2013, do Secretário de Estado da Administração Educativa, que fundamenta esta

⁴² Cf. n.º 2 do artigo 6.º.

tomada de decisão com base no favorecimento do percurso sequencial dos alunos e outra a de Lima (2004) que considera tal medida impositiva e incongruente “com os objectivos de democratização da educação e com a (retórica) da autonomia de escola” (p. 27), esquecendo que as escolas são “construções históricas e sociais, não apenas dotadas de estruturas formais representadas no organigrama (...) cuja ‘identidade’ e perenidade se arriscam a ‘sobreviver’ e a ultrapassar as acções de modernização tecnocrática e de reengenharia organizacional” (pp. 28-29).

Para dar corpo às novas directrizes educacionais assentes na constituição dos agrupamentos de escola e o reforço da autonomia, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 sugere um novo modelo de administração e gestão das escolas, sobre o qual, seguidamente, nos debruçaremos.

Tabela 3: Composição dos órgãos de administração e gestão das escolas, segundo o Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio

Tipo de Órgão	Especificidade do órgão	Representantes
Assembleia de Escola	deliberativo	Máximo de 20 elementos <ul style="list-style-type: none"> • ≤ 50% Professores • ≥ 10% Pais/Encarregados de Educação • ≥ 10% Pessoal não Docente • alunos (só no secundário) • Presidente do Conselho Executivo/Director (sem direito de voto) • Outros representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico, a definir no RI
Conselho Executivo ou Director	executivo	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Presidente ou Director • 2 vice-presidentes ou 2 adjuntos⁴³ (professores)
Conselho Pedagógico	orientação educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Composição a definir no RI (máximo 20 elementos) integrando: <ul style="list-style-type: none"> - docentes; - representantes de estruturas de orientação e serviços de apoio educativo; - representantes da Associação de Pais e encarregados de educação - alunos (ensino secundário) - pessoal não docente - representante dos projectos de desenvolvimento educativo • Presidente do Conselho Executivo ou Director
Conselho Administrativo	deliberativo administrativa e financeiramente	<ul style="list-style-type: none"> • Presidente do Conselho Executivo ou Director • Chefe dos Serviços de Administração Escolar • 1 Vice-presidente do Conselho Executivo ou um adjunto do Director

Fonte: Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio

Apesar do modelo de administração escolar determinado no decreto-lei n.º 172/91 não ter passado da fase de experimentação, os seus princípios e algumas das recomendações resultantes da sua avaliação foram tidas em consideração no modelo criado

⁴³ Os adjuntos dizem respeito ao Director.

pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98. Ao compararmos a informação presente na Tabela 2 com a da Tabela 3, verifica-se que existem muitas semelhanças entre os dois modelos, não só no que respeita à composição dos seus órgãos, mas também a quem os representa.

Assim, o modelo publicado em 1998 manteve o órgão de direcção da escola, alterando a sua nomenclatura para assembleia de escola, na qual têm representação diferentes sectores profissionais já anteriormente previstos no conselho de escola, embora, agora, com relativa margem de autonomia na sua composição (fica discriminada no regulamento interno até a um número máximo de 20 elementos). A participação dos professores continua a circunscrever-se a 50% do número limite previsto, podendo a dos pais/encarregados de educação e pessoal não docente chegar aos 10%⁴⁴. Quanto às suas competências, prevê-se que continue a definir as linhas de orientação da escola, limitando-se, tal como no anterior modelo, a aprovar os documentos elaborados pelo conselho executivo e com pareceres no conselho pedagógico.

No que concerne ao órgão de gestão, manteve-se a possibilidade de ser exercido por um director, embora com a alternativa de, agora, ser um órgão colegial. Porém, a designação/eleição dos órgãos de gestão propostos pelos dois decretos-lei seguem processos diferentes. Diferente também é agora o processo de recrutamento do director ou presidente do conselho executivo, pois se o anterior decreto impunha que este possuísse formação especializada na área da administração escolar, o Decreto-Lei 115-A/98 apresenta-o, apenas, como um critério de selecção. O órgão de gestão, tal como previsto no Decreto-Lei n.º 172/91, continua a ser o órgão com maior poder, apesar de ter de prestar contas ao órgão de direcção e à administração central. Contudo, continua a ser a ser a esta última a quem tem realmente de dar conta das suas responsabilidades.

A composição do Conselho Pedagógico fica também circunscrita a um número máximo de 20 elementos e, tal como no caso da assembleia de escola, é no regulamento interno que fica previsto quem o representa. A ter que o representar mantêm-se os mesmos corpos profissionais previstos no Decreto-Lei n.º 172/91, com a inclusão, agora, neste novo modelo de participantes do pessoal não docente. Continua a ser incumbido a este órgão a orientação educativa da escola e, tal como no modelo de 1991, com poucas competências ao nível da tomada de decisão, continuando a não estarem devidamente clarificadas e

⁴⁴ Se relativamente à quota de representação dos pais e encarregados de educação não há alterações relativamente ao anterior modelo, já no que concerne ao pessoal não docente pode agora vir a ser representado por dois elementos, quando o Decreto-Lei 172/91 previa, apenas um.

delimitadas as suas funções em relação ao órgão de gestão, já que este continua a ser o responsável pela gestão pedagógica.

O conselho administrativo apresenta a mesma estrutura, continuando a ser possuidor de poder deliberativo e actuando com total autonomia relativamente aos outros órgãos, o que põe em causa o processo de construção da autonomia das escolas⁴⁵.

No que respeita aos órgãos de gestão intermédia, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 vem proporcionar maior autonomia à escola na constituição dos diferentes órgãos.

A Lei n.º 24/99, de 22 de Abril⁴⁶, vem, contudo, trazer algumas rectificações ao Decreto-Lei n.º 115-A/98 no âmbito de alguns constrangimentos detectados na sua aplicação e que colocavam em causa alguns dos princípios autonómicos nele decretados. Neste sentido, chamamos particular atenção às alterações verificadas nas competências do conselho pedagógico, cujo presidente passa a ter assento nas reuniões da assembleia de escola, embora sem direito de voto. O conselho pedagógico passa, também, a ter responsabilidades no processo de participação na aprovação dos principais documentos da escola, retirando à direcção executiva a exclusividade de o fazer. Diluindo-se alguns dos poderes conferidos ao órgão de gestão, A. J. Afonso (1999) assume que com a introdução deste decreto se perdeu a oportunidade de atribuir a competência da elaboração do projecto educativo à assembleia de escola, já que este é o órgão a quem cabe a definição das orientações escolares. O mesmo autor adianta que esta proposta fora apresentada há mais de dez pelo grupo de trabalho da CRSE, tendo sido proposto, também, que este órgão directivo partilhasse “alguns *poderes de direcção* com o Estado, mantendo os órgãos de gestão subordinados a essas orientações” (p. 126). Estas questões já aqui as expusemos, quando nos referimos às propostas da CRSE.

Também, o Decreto Regulamentar n.º12/2000, de 29 de Agosto⁴⁷, ao estabelecer os requisitos necessários para a constituição dos agrupamentos, irá introduzir ajustes a algumas incongruências verificadas no Decreto-Lei n.º 115-A/98. Fica assim estabelecido o reforço da participação da comunidade educativa no processo de constituição dos

⁴⁵ Devendo prevalecer os critérios pedagógicos sobre os administrativos é um contra-senso que o conselho pedagógico não seja ouvido em questões orçamentais ou que sendo ao conselho administrativo a quem compete aprovar o projecto orçamento este, eventualmente, não se apresente de acordo com as orientações do órgão de direcção.

⁴⁶ É a primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

⁴⁷ “Fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do ensino básico, (...) designados por agrupamentos, bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento.”

agrupamentos, sendo-lhe conferido o direito de ser consultada antes da apresentação da proposta para a sua formação (art.º 5.º, n.º3), sobre o pretexto de que se implementem projectos educativos de acordo com o interesse comum. Este decreto prevê também a extinção das funções de delegados e sub-delegados, passando as competências que lhes estavam atribuídas a ser desempenhadas pelo órgão de administração e gestão dos agrupamentos.

Apesar destas e de outras alterações terem sido implementadas no âmbito de proceder a melhorias no Decreto-Lei n.º115-A/98, Lima (2004) considera que o maior problema deste documento reside no campo da autonomia das escolas ou dos agrupamentos, explicando que esse entrave não se verifica tanto no que toca às incompreensíveis mais-valias que as escolas agrupadas e os agrupamentos vieram adquirir em termos de autonomia, mas, sobretudo, porque se trata de “uma ‘autonomia’ técnica e processual de execução e não de decisão” (p. 19). Neste sentido, Vicente (2004) lembra o facto de passados cinco anos, após a implementação do mencionado decreto, ainda não terem sido celebrados quaisquer contratos de autonomia. Este autor releva, também, as contradições existentes entre os princípios estabelecidos para uma autonomia que pretendia ser “geradora de dinâmicas conducentes a uma escola de qualidade” (p.127) e o centralismo do Estado e das suas políticas impregnadas por uma forte carga burocrática sufocadoras da consecução dos processos de construção autonómicos. Também Barroso (2004) se refere ao processo de aplicação da autonomia nas escolas apelidando-o de “ficção” (p.49), por nunca ter passado do discurso político.

Alvo de constantes críticas, o Decreto-Lei n.º115-A/98 acabou por resistir durante dez anos a uma morte previamente anunciada. De facto, era impossível num contexto em que as escolas se debatiam com uma permanente produção normativa⁴⁸, para esclarecer leis e decretos-lei, que fossem capazes de exercer qualquer tipo de autonomia. O seu “processo de revogação” perdurou ao longo de três governos, que o foram gradualmente desconfigurando conforme as diferentes vontades políticas até, finalmente, ser substituído pelo Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, que apresenta às escolas um novo regime jurídico da autonomia, administração e gestão.

⁴⁸ A propósito deste corrupio normativo, Barroso (2004) diz que este se realiza “numa lógica aditiva que faz com que coexistam sincrónica e diacronicamente, medidas similares, contraditórias ou recorrentes num processo sedimentar de difícil elucidação” (p.50).

Porém, esta substituição não foi unanimemente aceite por toda a comunidade científica envolta nos assuntos da educação do nosso país, já que uns⁴⁹ a vão julgar desnecessária por considerarem de pouca importância as alterações introduzidas e outros que a entendem como pertinente, fundamentam a sua opinião nos três grandes objectivos que norteia o diploma e sobre os quais nos alargaremos seguidamente.

O preâmbulo deste decreto justifica as mudanças propostas com base em três necessidades chave: do “reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino”, do “favorecimento da constituição de lideranças fortes” e do “reforço da autonomia das escolas”.

A primeira consiste na necessidade da escola se abrir à comunidade, assegurando os direitos de participação da comunidade e das famílias na gestão local da educação. Relevase que essa participação não se deve circunscrever àqueles que mais directamente lidam com o processo educativo, sobretudo à classe docente, mas a todos os que se interessam pela vida da escola, nomeadamente as autarquias e outros representantes da comunidade local como instituições, organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas. A sua representação será veiculada por um “órgão de direcção estratégica”, designado por conselho geral, ao qual cabe aprovar as normas de funcionamento da escola presentes em documentos que legitimam a autonomia das escolas, como o projecto educativo, o regulamento interno ou o plano anual de actividades. A fim de serem garantidos os direitos de participação, todos os interessados devem estar representados e os sectores que trabalham na escola não podem, no seu conjunto, deter maioria representativa no conselho. Cabe, também, ao conselho geral a função de eleger ou destituir o director, tendo este, ainda, que lhe prestar contas.

Quanto ao “reforço de lideranças fortes”, pretende-se que cada escola detenha uma autoridade inquestionável, para desenvolver o projecto educativo de escola e executar as medidas de política educativa. Para tal é criado o cargo de director, órgão de cariz unipessoal, a quem devem ser imputadas responsabilidades no âmbito do serviço público prestado. Compete-lhe a responsabilidade da gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola, assumindo, assim, a presidência do conselho pedagógico. O director é recrutado do ensino público, particular ou cooperativo, qualificado para as funções, quer pela formação específica de que é detentor ou pela experiência detida na administração

⁴⁹ João Barroso propunha no parecer que foi dado sobre o projecto deste diploma que as alterações positivas que se fizeram constassem de uma revisão e não da sua substituição.

educacional. No sentido de legitimar a sua liderança é-lhe concedido o poder de nomear os coordenadores de departamento.

No que concerne ao seu último objectivo, “reforço da autonomia da escola”, pretende-se melhorar o serviço público da educação. Para tal foi, segundo o legislador, necessário dotar o director de mais poder, pois conferindo-lhe mais autonomia essa corresponderá a mais responsabilidades, que lhe serão assacadas através da instituição de um regime de avaliação e de prestação de contas. Esta prestação de contas operacionalizar-se-á através da esperada envolvência dos diferentes actores que compõem o conselho geral, da responsabilidade que estes detêm na escolha do director e pela implementação de um regime de auto-avaliação e avaliação externa. Essa autonomia traduz-se na possibilidade das escolas se auto-organizarem conforme considerem adequado, criando estruturas que sirvam as suas necessidades e fazendo-as representar no conselho pedagógico. Embora se mantenham os contratos de autonomia, valoriza-se, neste objectivo de “reforço de autonomia das escolas”, a dinâmica existente entre transferência de competências e avaliação externa.

Sobre estes três motivos que nortearam a construção do Decreto-Lei 75/2008, emitiram pareceres contrários dois dos mais conceituados investigadores portugueses no ramo educacional, João Barroso e Natércio Afonso, sendo o primeiro mais crítico e o segundo mais concordante com as linhas orientadoras do dispositivo apresentado. Nesta perspectiva, daremos especial destaque aos argumentos contrários de João Barroso.

Assim, relativamente à necessidade de uma maior participação das famílias e da comunidade na vida da escola, Barroso (2008) considera que tal é um problema dependente da natureza cultural e contextual de onde a escola se insere, resolúvel, apenas, com a criação de “condições, estímulos e contrapartidas que estão muito para lá de um simples reordenamento normativo do regime jurídico” (p.3). Considera também que a falta de envolvência das famílias na vida das escolas é um problema que se alastra a outros países, mesmo àqueles em que o grau de intervenção possibilitado na vida das escolas é maior.

Quanto à necessidade de se constituírem lideranças fortes, João Barroso (2008) sugere que estas não se promulgam por decreto, mas que se constroem com base na formação específica para o cargo e nas capacidades para mobilizar e envolver os diferentes actores no processo de mudança organizacional. Considera ainda que as lideranças

construídas com base na imposição de um “chefe”⁵⁰ são descabidas perante o que a literatura sobre a gestão das organizações advoga.

Relativamente ao “reforço da autonomia”, João Barroso (2008) dá a entender que é apresentado como desculpa “para o reforço dos instrumentos de controlo estatal de gestão” (p.4), dada a pouca importância atribuída aos contratos de autonomia neste novo decreto. Por seu lado, Afonso (2008) realça, sobre este aspecto, o aumento das margens de autonomia atribuídas às escolas, em termos de auto-organização, considerando-o crucial na adequação de procedimentos organizativos às reais necessidades dos estabelecimentos, realizados de uma forma mais flexível e não tão circunscrita ao enquadramento legal.

Tabela 4: Composição dos órgãos de administração e gestão das escolas, segundo o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril

Tipo de Órgão	Especificidade do órgão	Representantes
Conselho Geral	deliberativo	Máximo de 21 elementos e em número ímpar, a serem estabelecidos por cada agrupamento ou escola não agrupada <ul style="list-style-type: none"> • ≤ 50% Professores • Pais/Encarregados de Educação • Pessoal não Docente • Alunos (só no secundário) • Representante do município • Outros representantes das actividades de carácter cultural, económico, científico, social e económico • Presidente do Conselho Executivo/Director (sem direito de voto)
Director	executivo	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Director • 1 Subdirector • 1 a 3 adjuntos
Conselho Pedagógico	orientação educativa	Composição a definir no RI (máximo 15 elementos) <ul style="list-style-type: none"> • Director como presidente • Coordenadores dos departamentos curriculares; • Representantes de estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa; • Representantes da Associação de Pais e encarregados de educação • Representantes dos alunos (ensino secundário)
Conselho Administrativo	deliberativo administrativa e financeiramente	<ul style="list-style-type: none"> • Director, que o preside • Chefe dos Serviços de Administração Escolar, ou quem o substitua • O subdirector ou um adjunto nomeado pelo Director

Fonte: Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril

Como estabelecido, este novo regime de administração e gestão requer uma reconfiguração dos seus órgãos, da sua composição e das suas competências. Assim, a Tabela 4 pretende facilitar a discussão das mudanças sugeridas por este decreto em relação

⁵⁰ A este propósito Ball (2001) define o gestor como sendo “um actor relativamente novo no cenário das organizações do sector público” (p.6) que é, segundo a OCDE, encorajado a centrar-se nos resultados, mediante “flexibilidade e autonomia na gestão de recursos humanos e financeiros” (citada em Ball, 2001).

ao extinto Decreto-Lei n.º115-A/98 e sobre as quais, seguidamente, lhe daremos a devida atenção.

Começando pelo órgão de direcção, saliente-se a troca da anterior assembleia de escolas pelo conselho geral. Este órgão, agora com uma nova nomenclatura, vai ser alvo de novas disposições não só quanto à composição dos seus representantes, mas das competências que lhe subjazem. Relativamente à composição dos seus membros, o conselho geral apresenta como principal novidade que nenhum dos grupos⁵¹ representativos possa estar em maioria em relação aos outros, o que vem diminuir a participação dos professores em relação ao previsto no Decreto-Lei n.º115-A/98, pois agora para além de terem de dividir assento com o pessoal não docente, fecha-se-lhes também a possibilidade de poderem deter metade das representações neste órgão, por força do número total de elementos ter de ser ímpar. Os limites percentuais de representação por grupo circunscrevem-se, apenas, ao pessoal docente e não docente (50%). Pensamos que esta lógica de agrupar pessoal docente e não docente poderá, ao contrário do que parece aparentar, não beneficiar a participação dos primeiros, pois a inclinação é a de que os professores é que são conhecedores dos assuntos de educação, correndo-se o risco dos outros serem relegados para um segundo plano no âmbito da participação no conselho geral. Sobre a representação da autarquia no órgão de direcção, Barroso (2008) e Afonso (2008) são de opinião que esta é desadequada, já que existe uma efectiva participação dos municípios no domínio da educação, por via da crescente transferência de competências da administração central para o poder local. Ao nível das competências, passa a competir a este órgão gerir o processo de eleição do director, tendo-lhe sido conferido, também, o poder de o destituir.

Quanto ao órgão de gestão, este passa a ter apenas “um rosto” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º75/2008), que é o do “director”⁵², um órgão unipessoal, cuja natureza do cargo se diferencia da colegialidade prevista pelo Decreto-Lei n.º115-A/98 relativamente à direcção executiva. Contudo, apesar da unipessoalidade do órgão, o director vai poder contar na sua composição com um subdirector, entre um a três adjuntos, e, caso necessário, com a colaboração de assessores técnico-pedagógicos, cargo de assessor que se constitui numa novidade em relação ao previsto no anterior modelo. No domínio das competências, com a entrada em vigor deste novo dispositivo, o director passa a ser também o presidente

⁵¹ O n.º 3 do artigo 12.º coloca no mesmo grupo pessoal docente e não docente.

⁵² A questão da criação da figura de director vinha-se a adivinhar há algum tempo, visto ter constado nos programas dos XV e XVI governos constitucionais (PSD/CDS), que antecederam precisamente o Governo (PS) que instituiu o Decreto-Lei n.º115-A/98:

do conselho pedagógico, num quadro de reforço dos poderes do órgão de gestão. O facto deste novo regime de administração e gestão pretender reforçar as lideranças com as alterações incrementadas ao nível da tipologia do órgão de gestão, não se constituiu para Barroso (2008) numa questão “fundamental para a garantia da democraticidade, qualidade e eficácia das funções de gestão de topo de uma organização” (p. 6), acrescentando que a existência, no anterior modelo, de um órgão de natureza colegial não foi castrador do surgimento de lideranças fortes quer a nível individual quer colectivo. O mesmo autor fundamenta o seu ponto de vista com os resultados de um estudo feito pela Inspeção-geral da Educação, no ano lectivo de 2006/2007, em que das 100 escolas e agrupamentos avaliados no domínio da “organização e gestão escolar”, 91% obtiveram Muito Bom ou Bom, tendo-se verificado que 83% daqueles apresentaram idênticos resultados no domínio da “liderança”. Já Afonso (2008), julga que a criação da figura do director, construída na base do reforço da autoridade institucional e da autonomia gestionária, é necessária para levar a cabo com êxito o projecto educativo das escolas. Face a este ponto de vista, o mesmo autor considerava que os anteriores gestores eram desprovidos de força política por via do seu “estatuto precário, e do peso da colegialidade”, tornando a escola refém do “poder fictício” (N. Afonso, 1999, p. 62) dos professores.

Também o processo de recrutamento do director vai sofrer alterações ao que estava previsto para o conselho directivo ou director, no Decreto-Lei n.º115-A/98, substituindo-se uma eleição em que participavam todos os membros do corpo docente ou não docente, os representantes dos pais e encarregados de educação e os representantes dos alunos no ensino secundário, por outra, em que só participam os elementos participantes no conselho geral. Contudo, tanto Barroso (2008) como Afonso (2008) descortinam ambiguidades no processo de recrutamento do director, o que não favorece a transparência devida que o acto requer, podendo assim, não só torná-lo demasiado burocrático, como também fragilizar a legitimidade do cargo. Para Barroso (2008), bastaria que para além de se ouvirem os candidatos (previsto no artigo 22.º, nº 3, alínea c)), se elaborassem “pareceres prévios sobre as candidaturas, por um número determinado de membros, incidindo no *curriculum vitae* e no *projecto de gestão*” (p. 8) e que após este procedimento se elegeisse democraticamente o director por votação individual e secreta⁵³, sem que os diferentes membros do conselho geral sentissem qualquer tipo de constrangimento na escolha do candidato da sua preferência, em torno da confiança que nele depositam para o

⁵³ Conforme previsto no n.º2 do artigo 48.8 da Constituição da República de 1976.

desempenho das funções. Afonso (2008), por seu turno, considera que não deva ser feita referência a eleições, devendo o director ser eleito mediante uma decisão de aprovação de uma proposta de nomeação, fundamentada, para os efeitos, através de um relatório de avaliação por uma comissão nomeada pelo conselho geral, conforme previsto no n.º4 do artigo 22.º.

No que concerne à necessidade do director possuir formação específica para o cargo, não se verificam novidades em relação ao previsto no anterior modelo, a não ser a introdução do artigo 28.º referente aos direitos específicos do director, que expõe que este tem direito a formação específica, o que na opinião de Barroso (2008) se traduz em avanços pouco significativos neste domínio “e que, dez anos depois (...) seria de esperar maior precisão”(p.8) sobre esta matéria. Já Afonso (2008), sobre este assunto, tem uma opinião mais contundente, entendendo que para se ser opositor ao procedimento concursal para o cargo de director, os candidatos deveriam ser detentores de habilitação específica, como condição essencial, sendo apenas tidas em consideração outras candidaturas no caso de nenhum daqueles possuir tal requisito.

No que respeita ao conselho pedagógico, as alterações verificadas em relação ao previsto no modelo apontado pelo Decreto-Lei n.º115-A/98, são, sobretudo, ao nível da composição dos seus representantes. Assim, o Director passa a ser, por inerência, o presidente do conselho pedagógico. Na representação deste órgão, que passa a ter um limite máximo de 15 elementos, contrariamente aos 20 previstos no modelo anterior, deixa de constar a participação do pessoal não docente, sendo agora os docentes representados pelos respectivos coordenadores de departamento e pelos representantes de estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. Mantém-se a representação de pais e encarregados de educação e alunos, que no ponto de vista de Barroso (2008) e N. Afonso (2008) não se justifica, já que estes têm, agora, assento num órgão de representação comunitária e, porque se tratando o conselho pedagógico de um órgão de coordenação técnico-pedagógica a “sua legitimidade assenta no saber profissional dos professores” (Barroso, 2008, p. 9). Os dois autores aventam mesmo que a presença de representantes de pais e encarregados de educação e alunos no conselho pedagógico seja contraproducente, pois, no entender de Barroso (2008), pode desvirtuar a especificidade das funções que são conferidas àquele órgão ou então, na perspectiva de Afonso (2008), desvalorizar o papel e as competências do conselho geral, já que a participação daqueles é essencialmente de cariz representativo e político, adequada, pela sua natureza, ao conselho geral. Em contrapartida, este último autor é de opinião que se deva estender a participação de pais e encarregados de educação,

no conselho geral, a um mínimo de 25% a 30% da totalidade dos elementos que constituem este órgão. Quanto às competências, assinala-se que este modelo acarreta um aumento da responsabilidade do conselho pedagógico na execução do projecto educativa da escola, ao deixar de circunscrever a sua acção à apresentação de propostas, tendo, agora, de o elaborar.

Finalmente, o conselho administrativo não vai sofrer assinaláveis alterações, para além da possibilidade do chefe dos serviços de administração escolar poder ser substituído por um outro elemento.

Implementado há pouco tempo, este decreto desde cedo começou a dar azo a vozes mais ou menos discordantes no sentido do seu real contributo para a melhoria da administração escolar.

Assim, no entender da FENPROF, as alterações previstas no Decreto-Lei 75/2008 não respondem aos constrangimentos decorrentes da aplicação do DL 115-A/98. Considera este sindicato que as suas linhas orientadoras se apresentam como um entrave no exercício democrático da escola pública, “ao pôr em causa os princípios de elegibilidade, colegialidade e participação, pilares de uma organização democrática da escola” (FENPROF, 2008).

Afonso (2008) considera que a aplicação deste novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas estabelece condições para a melhoria da qualidade da educação, através de uma relação estabelecida entre o aumento da autonomia atribuída a cada estabelecimento de ensino e a possibilidade da comunidade (representada pelo conselho geral) fazer o controlo da qualidade do serviço público prestado pelos órgãos de gestão, tendo em consideração as suas linhas orientadoras de acção.

Por se turno, Barroso (2008) considera que, por um lado, o incremento deste diploma só vem acentuar “o carácter híbrido e contraditório do discurso em vigor em Portugal, há mais de 10 anos, sobre a autonomia das escolas” (p.11), mas, por outro, considera que este problema não reside nos constrangimentos constatados no Decreto-Lei n.º 75/2008, mas na “ausência de medidas (...) no domínio da descentralização municipal, da administração central e desconcentrada do Ministério da Educação e de uma efectiva transferência de competências para as escolas através de contratos de autonomia” (Barroso, 2008, p.10).

Na verdade, apesar de recente, mais uma vez estamos perante um regime de autonomia, administração e gestão das escolas que não gera consensos quanto àquilo que todos dele esperam: um projecto que promova a autonomia e a participação democrática de

todos os agentes interessados na educação, que seja menos permeável às mudanças político-partidárias, respeitando mais a Lei de Bases e que seja capaz de sobreviver a um impacto relevante na lógica de funcionamento da gestão escolar, apresentando-se assim como um modelo de resposta às necessidades da escola, em particular, e às da sociedade, em geral.

2. A gestão participativa nas escolas e os seus actores

No decurso da nossa preocupação com as mudanças implementadas nas escolas (entidades abstractas), deter-nos-emos, seguidamente, sobre os actores que, no concreto, são os objectos de mudança nas escolas e a quem Formosinho e Machado (2000) atribuem especial destaque neste processo de transformações contínuas às quais a escola está sujeita afirmando que “em todo o processo de mudança assumem especial importância os actores, as suas expectativas e sentimentos, e a valorização das escolas onde se produz a mudança” (citado em Formosinho, 1998). A importância atribuída hoje aos actores está relacionada com a sua crescente participação na gestão das escolas. Refira-se a este propósito que as últimas políticas educativas clamam por um maior envolvimento de todos eles, e não só dos professores como até então, nos processos de tomadas de decisão da escola. Tal constatação poderá ser comprovada pelos dois últimos decretos⁵⁴ sobre os regimes de autonomia, administração e gestão das escolas. Aliás, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, vem acentuar essas preocupações relativas à participação das famílias e da comunidade nos assuntos da educação, alargando-lhes o poder, nomeadamente quanto à eleição do director.

Sendo assim, e, como já referimos, dada a crescente participação de todos os actores nos processos de tomada de decisão das escolas, iremos neste subcapítulo focalizarmo-nos nos seus papéis, enquanto participantes na gestão da escola, dando especial realce ao pessoal não docente e, de um modo mais específico, aos assistentes operacionais, que são neste projecto investigativo o nosso principal objecto de estudo.

2.1. Os alunos

No plano da gestão participativa ainda é pouco considerado o papel do aluno. Este ainda é visto como um “‘produto’ do trabalho dos professores e da actividade da escola” (Barroso, 1995, p.21). Porém, à luz da nova concepção sobre o papel do professor no ensino – um criador de condições para que os alunos aprendam – ao aluno caber-lhe-á um

⁵⁴ Decreto-Lei n.º 115A/98, de 4 de Maio e o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril que revoga o anterior.

papel mais activo tornando-se participante na construção das suas próprias aprendizagens. Sendo assim, os alunos serão igualmente produtores, tal como os professores e outros actores do sistema educativo. Neste prisma, deverá ser reconhecido ao aluno o direito de participação e de decisão nos interesses do seu próprio trabalho: o de estudante que produz o seu próprio conhecimento.

2.2. Os professores

Por opção ou sem opção, estes são claramente os actores principais, mesmo que com ‘fantasmas’ a influir nos destinos (Simões, 2005, p. 166).

O trabalho dos professores, pela sua especialização e qualificação, tem um papel crucial na gestão das escolas. A eles compete planificar, organizar, coordenar, avaliar, etc., tarefas que não se deveriam subordinar a outras de índole administrativo, que o dispersam da essência do seu trabalho. Neste campo, também se reconfigurou o papel do professor dentro do espaço de aula, deixando de ser o transmissor de conhecimentos aos alunos e passando a ser aquele que cria condições para que os alunos aprendam. A sua principal função é ser “um organizador e disponibilizador de recursos” (Barroso, 1995, p. 20), que, isoladamente ou em grupo, trabalha com um ou mais alunos, grandes ou pequenos grupos e se envolve em actividades curriculares ou extra-curriculares. Gere assim o espaço de ensino dentro e fora de aula, adequando as estratégias e implementando as actividades que melhor se adaptam ao grupo ou aos subgrupos que tem ao seu cuidado, sempre em prol de um objectivo: facilitar aprendizagens.

A extensão do âmbito do trabalho docente, com o aumento do seu campo curricular e, agora, com funções de educador para a cidadania, requer hoje do professor actualizações constantes nos seus conhecimentos, não podendo, portanto, dispensar a formação. Esta será tão ou mais relevante para quem desempenhe cargos de gestão de topo ou de gestão intermédia, que servirá para que estes consigam responder de forma eficaz às exigências das suas funções. Barroso (2005) é de opinião que, sendo a gestão do ensino e das escolas de natureza complexa, os professores deveriam possuir conhecimentos específicos no âmbito da administração educacional, constando, assim, esta área do seu plano de formação inicial e contínua, de acordo com a especificidade dos cargos exercidos.

Apresenta-se, assim, como fulcral a participação dos professores na construção da gestão de uma escola com sucesso.

2.3. Os pais e os encarregados de educação

Simões (2005), chama-lhes “figurante” (p.175), já que estes pouco intervêm nos órgãos onde participam, tendo em consideração as ausências verificadas nas reuniões e, quando estão presentes, a diminuta representação efectuada. Para Barroso (1995) a escassa participação destes actores nos órgãos de gestão da escola deve-se a um conjunto de motivos como:

conflito de competências entre pais e professores; falta de condições que são dadas para a participação dos pais; limitada representatividade de muitos dos pais eleitos; formalismo das estruturas e processos de participação utilizados; desinteresse que a maioria dos pais acaba por manifestar em relação às modalidades de participação que lhes são propostas (p.24).

Sobre estes factores que desincentivam a participação dos pais e encarregados de educação na gestão das escolas realço a sua representação no conselho pedagógico, que sendo um órgão de cariz técnico, direccionado para o tratamento de assuntos de índole pedagógica, coloca à partida os pais e os encarregados de educação numa situação de desconforto perante a natureza das questões tratadas, que são do domínio, sobretudo, dos professores. Perante a sua reduzida participação neste órgão de gestão, por motivos inerentes à sua especificidade, tanto Barroso (2008) como Afonso (2008) admitem que para além da sua representação não se justificar, pode até ser contraproducente, na medida em que “desvirtua claramente as funções que ele [conselho pedagógico] deve assumir como estrutura técnica especializada de coordenação e supervisão pedagógica” (Barroso, 2008, p.9) ou perverte o papel e as competências do conselho geral (Afonso, 2008). Como contrapartida, este último autor considera que, sendo a representação de pais e encarregados de educação de natureza política, a sua participação no conselho geral nunca deveria ser inferior a 25% ou 30% do número total de representantes neste órgão.

O mesmo autor distingue dois tipos de papéis que estão associados aos pais e encarregados de educação no desempenho das suas funções perante a escola: responsáveis pela educação dos alunos e co-educadores. Quanto ao primeiro, cabe aos pais acompanharem o processo de ensino do seu educando salvaguardando os seus interesses. Neste âmbito, a representação dos pais faz-se junto do director de turma, numa perspectiva individual, ou, num segundo momento, através da Associação de Pais e Encarregados de Educação que os representam no conselho geral. Como co-educadores, os pais e encarregados de educação deverão envolver-se no processo de socialização dos seus educandos. Barroso (1995) enumera um conjunto de objectivos que devem reger tal envolvimento:

(...) articular as práticas com as práticas educativas familiares; beneficiar do contributo dos seus membros, como educadores, em actividades de natureza socio-educativa; associar os pais à tomada de decisão sobre questões que afectem directamente as modalidades da sua colaboração com a escola, ou que se prendem com o modo como a escola define e realiza os seus objectivos (p. 25).

Apesar de Barroso (1995) considerar que qualquer uma das duas formas de participação é importante, realça o papel de co-educadores como o que mais se enquadra na sua perspectiva sobre o que é a ‘gestão participativa’, explicando que tal se deve à crescente necessidade dos pais intervirem com mais preponderância “nas estruturas formais e informais de gestão quotidiana da escola” (p. 26), sem descurarem, contudo, o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem dos seus filhos.

2.4. O Pessoal não docente

O corpo de pessoal não docente era composto até há bem pouco tempo pelos funcionários administrativos (actuais assistentes técnicos) e pelos funcionários auxiliares de acção educativa (actuais assistentes operacionais). Contudo, perante as exigências que se colocam hoje à escola, os estabelecimentos de ensino vão recrutando progressivamente técnicos de serviços de psicologia passando estes, também, a integrar o grupo do pessoal não docente. Talvez por, ainda, desenvolverem nas nossas escolas um trabalho muito recente, a literatura sobre o assunto, quando se refere a pessoal não docente dá especial atenção aos mencionados funcionários, incidindo, de uma forma mais ou menos explícita, nos antigos auxiliares de acção educativa, hoje assistentes operacionais. Estando o nosso objecto de estudo relacionado com o trabalho destes profissionais é a eles que lhe daremos, seguidamente, maior realce.

Provavelmente por terem desempenhado, durante muitos anos, “uma actividade desqualificada” (Barroso, 1995, p. 20) o pessoal não docente era considerado, pela legislação como “pessoal menor”. Hoje em dia, apesar dessa categorização se ter dissipado e de a legislação os procurar integrar nos processos de gestão das escolas, verifica-se que essa participação é, na generalidade, pouca, sendo muitas vezes criticados por se assumirem “como defensores dos interesses do seu grupo profissional e não dos interesses da organização” (Simões, 2005, p.173).

Simões (2005) ao analisar a participação destes actores na escola mostra-se bastante crítica, pois considera que estes funcionários não percebem o que representa a organização onde trabalham, desconhecendo por isso em que medida podem contribuir para o seu desenvolvimento. Caracteriza-os como profissionais desinteressados, apontando a

insatisfação com os salários, com as carreiras e a pouca representatividade social da profissão como explicação para tal, contudo percebe-se-os satisfeitos em relação ao facto de serem funcionários públicos, pela estabilidade que tal lhes proporciona. Realça que os auxiliares se caracterizam por um grande número deles apresentar uma idade avançada e ser possuidor de baixas habilitações.

Barroso (1995), por seu turno, considera que a sua participação é essencial, já que a estes são consignadas responsabilidades educativas e porque, cada vez mais, o âmbito do seu trabalho – “técnicos de apoio logístico às actividades de ensino” (p. 21) – se estende a novas competências reclamadas pelas organizações escolares de hoje.

Tanto Barroso (1995) como Simões (2005) estão de acordo que é investindo na formação que se resolvem os problemas de desempenho destes trabalhadores. Barroso (1995) considera mesmo que “esta é uma área onde a reconversão das tarefas e dos perfis profissionais mais é necessária” (p. 21), admitindo ainda que tal reconversão deve implicar uma maior especialização, reduzindo-se assim o número de tarefas desempenhadas, e um aumento das suas competências e qualificações. Neste sentido, Simões (2005) é de opinião que foram sempre escassas as oportunidades formativas a que estes profissionais tiveram acesso e quando lhe foram disponibilizadas nem sempre eram as adequadas às suas reais necessidades, não se tendo conseguido, assim, avaliar os seus verdadeiros impactos. Será necessário pois que no desenho dos planos de formação dos funcionários se procure adequar a oferta formativa às necessidades decorrentes do seu trabalho, estabelecendo-se uma interligação entre as suas vivências e os novos desafios que a sua profissão lhes impõe.

Para finalizar, Barroso (1995), sugere que, enquanto a oferta formativa for deficitária ou descontextualizada, estes profissionais em conjunto com os gestores das escolas encontrem razões no seio dos desempenhos dos primeiros, para que “a dimensão educativa do seu trabalho” (p.21) seja valorizada. Será, assim, nesta dimensão educativa que se construirão os alicerces do processo participativo do pessoal não docente.

2.4.1. Dos antigos contínuos aos actuais assistentes operacionais

A carreira de assistente operacional veio aglutinar um conjunto de outras carreiras, de entre as quais destacamos a de auxiliar de acção educativa, por motivos que decorrem da especificidade da nossa investigação. Porém a estes profissionais, que nas escolas de

hoje têm um papel cada vez mais relevante⁵⁵, tem de lhe ser dada a oportunidade de ultrapassarem o estigma da subalternização, para que o seu trabalho seja devidamente potencializado. Esta profissão que é ainda, muitas vezes, percepcionada como única e exclusivamente ligada a tarefas de limpeza remonta aos antigos contínuos. Almeida, Mota & Monteiro (2001) referem-se no seu estudo sobre os auxiliares de acção educativa ao estereótipo de “bata e vassoura” considerando que “a primeira representação a que se liga a função de AAE são os cuidados de limpeza e arranjo das instalações. No entanto verificamos que o papel deste profissional passa por funções muito diversas, que vão desde o apoio às crianças (alimentação, curativos, segurança, lúdicos...), ao serviço às professoras até ao apoio à escola nas tarefas mais burocráticas.(p.76)”. Podemos assim dizer que na origem da profissão dos extintos auxiliares de acção educativa, agora englobados numa carreira mais lata (assistentes operacionais), esteve a de contínuo, também ela uma profissão muito abrangente e não, apenas, circunscrita a tarefas escolares.

Decorrente da nossa investigação encontrou-se referências sobre estes últimos profissionais ao ano de 1836, aquando da criação da Academia de Belas Artes de Lisboa⁵⁶, enquadrada no âmbito das reformas feitas no ensino em Portugal pelo ministro de D. Maria II, Passos de Manuel. O artigo 5.º do capítulo 2 do Decreto de 25 de Outubro de 1836, ao estabelecer a composição do pessoal da citada Academia, refere-se, no número 4 a “Empregados subalternos”, nos quais o artigo 35.º do mesmo capítulo engloba os fiéis, os porteiros, os contínuos e os homens-modelos. No artigo 39.º referem-se as obrigações do contínuo: *Fazer as entregas de Offícios, Cartas, e Papeis de expediente, segundo as ordens do Secretario; Estar prompto nos dias de Conferencia para o que lhes for ordenado; Coadjuvar no resto do tempo os outros Empregados em todo e qualquer gesto de serviço académico.*

Ao analisarmos cada uma destas obrigações parece-nos que ao contínuo competiam tarefas de coadjuvação e de apoio geral a diferentes serviços. Porém, ao considerarmos o Decreto de 7 de Dezembro de 1836, alusivo ao Regulamento da Biblioteca de Lisboa, podemos verificar que as funções do contínuo se poderiam alargar a desempenhos de arrumação e de limpeza como se pode constatar através pela descrição das obrigações do Fiel e do Agente:

⁵⁵ É entendimento dos serviços da DREC que nas escolas de hoje está reservado ao assistente operacional um papel de “charneira” no relacionamento entre os diversos elementos da comunidade educativa, num plano superior aos dos alunos remetendo esta perspectiva para o Estatuto do Aluno.

⁵⁶ Decreto de 25 de Outubro de 1836.

Cuidar na boa conservação, e aceio dos moveis, e mais utensílios da Bibliotheca, responde também pelo desleixo com que os Contínuos desempenharem esta parte do serviço (Decreto de 7 de Dezembro de 1836, n.º 3 do artigo 59.º).

O Diário do Governo de 24 de Fevereiro de 1888, ao referir-se ao Regulamento das Escolas Industriais e às de Desenho Industrial, engloba as profissões de serventes, de guardas e amanuenses na categoria de "pessoal subalterno". Em 1968, o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário⁵⁷ refere que o "pessoal menor" abarca a profissão de serventes e de contínuos⁵⁸, sendo que a de contínuo se encontra numa posição hierárquica superior, como se pode constatar pelo artigo 205.º do Decreto nº 48572 de 9 de Setembro de 1968⁵⁹. Dentro do quadro de obrigações⁶⁰ previstas neste diploma legal para o pessoal menor e do aludido anteriormente, depreendemos que a profissão de servente tenha sido criada para libertar os contínuos para outro tipo de funções que não as de limpeza. O número 1 do artigo 1º do Decreto-Lei nº 271/75 de 14 de Julho poderá corroborar dessa nossa pressuposição que aos serventes lhes estavam confiadas tarefas relativas à limpeza e à conservação das instalações. Em 1979, a legislação⁶¹ uniformiza as categorias de contínuo, guarda e porteiro que são integradas dentro do quadro "outro pessoal auxiliar", começando-se aqui a antever a criação da carreira de auxiliar de acção educativa surgida oito anos mais tarde.

O Decreto-Lei n.º 223/87 estabelece a extinção da carreira de contínuo e a sua substituição pela de auxiliar de acção educativa⁶² no decurso de uma primeira tentativa de racionalização e flexibilização dos recursos humanos das escolas:

A criação dos quadros de vinculação e afectação, a permitir uma gestão de pessoal mais eficaz e desburocratizada; a dignificação dos cargos de chefia das unidades de administração das escolas em consonância com as inerentes responsabilidades e complexidades das funções; a adopção de mecanismos de mobilidade em plena adequação com as realidades do sistema educativo; a criação de novas carreiras para resposta eficiente às exigências do processo educativo, na perspectiva correcta de que todos os recursos humanos são agentes de acção educativa, e, finalmente, a definição clara dos conteúdos funcionais e das dependências hierárquico-funcionais de todas as carreiras do pessoal não docente - são os aspectos de modernização em que se aposta para alcançar a mudança que se exige em todas as componentes de desenvolvimento do sistema educativo. (Decreto-Lei nº 223/87 de 30 de Maio).

⁵⁷ Cf. Decreto nº 48572 de 9 de Setembro de 1968

⁵⁸ Cf. Artigo 203.º do Decreto nº 48572 de 9 de Setembro de 1968

⁵⁹ "Mediante proposta do director da escola, o Ministro pode determinar que um dos contínuos desempenhe as funções de chefe do pessoal menor"

⁶⁰ Repare-se que as alíneas do artigo 215.º estão formuladas numa perspectiva imperativa, daí que nos tenhamos referido ao conceito de obrigação, pese embora este pudesse no contexto em questão ser confundido com o de função/tarefa. Porém, as dúvidas dissipam-se quando ao citarmos a título de exemplo as alíneas d) "manter a correcção exemplar no trato com os alunos(...)" ou i) "Manter em boa ordem e asseio o fardamento(...)" verificamos que obrigações e funções são confundidas no caso em questão.

⁶¹ Cf. artigo o número 1 do artigo 17.º do Decreto-Lei nº 191-C/1979 de 25 de Junho

⁶² Cf. número 1 do artigo 28º

A carreira de auxiliar de acção educativa, criada em 1987 pelo DL n.º 223/87 de 30 de Maio, surge no decurso da preocupação do Governo de então em reorganizar a função pública visando uma gestão de pessoal mais eficaz. Esta medida implicou, pela primeira vez, a definição de conteúdos funcionais⁶³ que caracterizam a profissão dos auxiliares de acção educativa e que foram ordenados em três grandes áreas: apoio à actividade pedagógica; acção social escolar; apoio geral. A cada uma destas correspondia um conjunto de alíneas bastante detalhadas e prescritivas sobre as tarefas a executar por estes profissionais.

Esta definição “clara” de conteúdos funcionais advogava, segundo o preâmbulo do Decreto-Lei n.º 223/87, de 30 de Maio, a necessidade de “modernização em que se aposta para alcançar a mudança que se exige em todas as componentes de desenvolvimento do sistema educativo”. Com este objectivo, foram assim reguladas as tarefas dos auxiliares de acção educativa até 2004. Só neste ano é que os conteúdos funcionais desta classe trabalhadora foram novamente revistos e sujeitos a alteração.

A meio do percurso, o Decreto-Lei n.º 515/99, de 24 de Novembro ainda renunciou alterações ao de 1987 referindo, que o anterior estava desajustado à realidade, tendo sido introduzidos, pela primeira vez, os direitos e os deveres do pessoal não docente:

O regime jurídico agora aprovado revela características estatutárias ao delimitar, expressamente, os direitos e deveres gerais e específicos do pessoal não docente, destacando-se o direito à participação no processo educativo, procurando interiorizar a necessidade de intervir na vida da escola, e o direito ao apoio técnico, material e documental, essencial ao bom desempenho profissional (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 515/99).

Este novo regime jurídico coloca a tónica numa maior envolvência e responsabilização do pessoal não docente nos processos de decisão da vida da escola, na avaliação com vista “a melhoria da acção educativa e das respectivas eficácias profissionais, sem esquecer a valorização individual” e a necessidade da formação, de forma a fazer face à “maior complexidade das funções atribuídas ao pessoal não docente”. Porém, não anteviu qualquer modificação aos conteúdos funcionais previstos no diploma legal de 1987, como pode ser confirmado pelo n.º 2 do artigo 31.º.

O Decreto-Lei n.º 184/2004 de 29 de Junho expõe, no seu preâmbulo, as dificuldades criadas pelo Decreto-Lei n.º 515/99, nomeadamente pela falta de flexibilidade que é exigida hoje às escolas no âmbito da gestão dos recursos humanos e aborta a intenção de extinguir a carreira de auxiliar de acção educativa: “assinale-se, numa

⁶³ Neste caso temos pela primeira vez uma descrição de funções a respeitar. O conceito de função não deve ser deturpado pelo de obrigação.

mudança mais relativamente ao Decreto-Lei n.º 515/99, a manutenção da carreira de auxiliar de acção educativa”. Segundo o número 2 do artigo 68.º do Decreto-Lei 515/99, a carreira de auxiliar de acção educativa deveria dar lugar à carreira de assistente de acção educativa. A admissão a esta nova carreira pretendia alterar os requisitos habilitacionais de ingresso, que passavam do 9.º para o 12.º ano. Contudo, essa reclassificação dos auxiliares de acção educativa nunca foi implementada e esta opção é bem evidente no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 184/2004 de 29 de Junho que especifica que a carreira de auxiliar de acção educativa deverá ser mantida, porque é “indispensável ao bom funcionamento das escolas”. Contudo, a carreira de assistente de acção educativa continuou a estar prevista no Decreto-Lei n.º 184/2004, sem que nunca tivesse chegado a ser implementada por opção do Ministério da Educação⁶⁴.

Ao confrontarmos os preâmbulos dos decretos de 1987 com o de 2004, somos de opinião que a perspectiva dos dois é a mesma e ambos assentam numa visão mais flexível da gestão dos recursos humanos do sistema educativo. Porém, o de 2004 acentua, pelas alterações que conferiu ao anterior, essa vontade de racionalizar o sistema educativo e de o tornar mais flexível, pois extinguiu um conjunto de carreiras e de categorias, cujos conteúdos funcionais foram integrados na carreira do auxiliar de acção educativa, nomeadamente o de auxiliar técnico, a quem competia as tarefas relacionadas com o funcionamento da biblioteca, dos laboratórios, do material áudio-visual, reprografia e ligações telefónicas. Esta racionalização de tarefas assegura assim, segundo o Decreto-Lei n.º 184/2004 de 29 de Junho, uma maior abrangência na gestão dos conteúdos destes profissionais, exigindo-se-lhes mais competências, permitindo, assim, à escola uma maior flexibilização dos seus recursos humanos.

Tendo em consideração o programa de reformas da Administração Pública e o sequente objectivo de reduzir o número de carreiras existentes, a antiga carreira de auxiliar de acção educativa foi recentemente extinta, transitando os trabalhadores que dela faziam parte para a de assistente operacional. Esta transição, baseada na Lei n.º 12-A/2008, de 27 de Fevereiro vem dar assim continuidade a anteriores medidas assentes no objectivo de racionalização, apelando à flexibilidade de gestão dos recursos humanos.

⁶⁴ Segundo entendimento da DREC (cf. anexo 1), esta carreira foi implementada por parte de algumas autarquias quando tiveram de contratar pessoas para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como a gestão era deles, contrataram pessoas para fazerem o mesmo trabalho que os auxiliares de acção educativa mas estes estavam indexados a uma carreira diferente – à carreira de assistentes de acção educativa – o que na opinião do citado director se constituía como “uma perversidade”, pois existiam auxiliares de acção educativa e assistentes de acção educativa a desempenharem as mesmas funções só que estes últimos beneficiavam de melhores condições contratuais (previstas na carreira). Assim, podemos dizer que para carreiras diferentes havia tarefas iguais, pois nunca foram verdadeiramente respeitados os conteúdos funcionais previstos na carreira de assistente de acção educativa, cuja essência estava na realização de tarefas de coadjuvação ao professor

Desta forma, foram extintas da Administração Pública 1716 carreiras e categorias que passaram a ser agregadas em, apenas, três carreiras — técnico superior; assistente técnico e assistente operacional — subdivididas em 6 categorias. Integram a carreira de assistente operacional as categorias de encarregado geral operacional; encarregado operacional e assistente operacional. Esta última carreira abarca cerca de 800 das anteriores 1716, donde nos importa destacar a de auxiliar de acção educativa.

2.4.1.1. Os assistentes operacionais na escola: uma nova carreira e suas implicações

Ao contrário do que muitas escolas julgavam, também os encarregados de coordenação do pessoal auxiliar de acção educativa foram englobados na categoria de assistente operacional e não na de encarregado operacional, pois, segundo os serviços da DREC “as carreiras que transitam para serem extintas têm de existir e a carreira de encarregado de coordenação do pessoal auxiliar de acção educativa nunca existiu”, embora tenha existido como função, mas nunca como carreira, adiantando que esta questão vai tornar-se num dos inúmeros constrangimentos que se vão colocar às escolas no que diz respeito à gestão das motivações dos seus funcionários, pois estes, embora tenham maiores responsabilidades, tendo em conta a especificidade do cargo, não serão remunerados por um nível superior àqueles que estão a seu encargo.

Estes constrangimentos podem estender-se à progressão na carreira dos agora assistentes operacionais. Na verdade, é entendimento dos serviços da DREC que em comparação com o modelo de progressão que se baseava na legislação anterior, mais especificamente no Decreto -Lei n.º 353 -A/89, de 16 de Outubro, os trabalhadores que exercem funções públicas, ao depararem-se com a integração num novo regime de vinculação, de carreiras remunerações, ficam numa posição aparentemente menos confortável⁶⁵ que segundo o regime anterior. E explica que tal está relacionado com a forma de progressão. No caso específico dos antigos auxiliares de acção educativa, que estavam integrados em carreiras horizontais, progrediam “automaticamente” de escalão para escalão. Este tipo de progressão estava praticamente confinado ao tempo de serviço, menosprezando a avaliação. Mudar de escalão implicava ser melhor remunerado. Porém, agora, com o disposto na Lei n.º 12-A/2008 de 27 de Fevereiro, a progressão na carreira estará dependente de uma pontuação conseguida não só através do tempo de serviço que o indivíduo possui, mas também da avaliação obtida. A transição far-se-á não para o escalão

⁶⁵ O director de recursos humanos da DREC é de opinião que o actual modelo é mais “restritivo” e “penalizador”.

seguinte, mas para a posição remuneratória seguinte, quando o assistente operacional conseguir obter 10 pontos⁶⁶. Partindo do pressuposto que o antigo “Bom” equivale agora ao *Desempenho adequado*⁶⁷ e que por este o trabalhador obtém 1 valor, o assistente operacional que antigamente progredia na carreira com quatro “bons” necessita agora de 10 *Desempenhos adequados*. Para que o trabalhador conseguisse progredir em 4 anos, como o fazia anteriormente através do estipulado no Decreto -Lei n.º 353 -A/89, de 16 de Outubro, teria de obter em três anos menção máxima, que corresponde a *Desempenho excelente* e equivale a 3 pontos, e outra de, pelo menos, “adequado”. Porém, o *Desempenho excelente* está dependente da distribuição da avaliação tendo em consideração as quotas tal como está o *Desempenho relevante*. Ou seja, anualmente, numa determinada instituição educativa, só 25% do pessoal não docente poderá ser avaliado com *Desempenho relevante*, sendo que deste, apenas 5% poderá aceder ao *Desempenho de excelente*.

É entendimento dos serviços da DREC que a gestão das quotas vai ser o grande problema a colocar aos gestores das escolas, pois estas alterações em nada vão beneficiar os trabalhadores. Segundo aqueles serviços, será necessário uma grande capacidade de gestão, sobretudo, ao nível da motivação para os “segurar”. Se por um lado as disposições normativas vão desagradar os assistentes operacionais, por outro irão beneficiar as escolas ao permitir-lhes uma maior capacidade de gestão.

A Lei n.º 12-A/2008 de 27 de Fevereiro introduz, também, novidades relativamente ao âmbito da gestão das tarefas dos assistentes operacionais. Assim, se estas eram geridas no tempo dos auxiliares de acção educativa com base nos conteúdos funcionais previstos na lei, descritos com alguma pormenorização, agora, tomando em consideração o n.º 2 do artigo 43º da Lei n.º 12-A/2008 de 27 de Fevereiro, deparamo-nos com uma mudança de perspectiva quanto à especificidade do conteúdo funcional, pois esta nova orientação legal depreende que aquele “deve ser descrito de forma abrangente, dispensando pormenorizações relativas às tarefas nele abrangidas”. Esta visão lata das tarefas que o assistente operacional tem de executar permite maior flexibilidade na gestão dos recursos humanos às escolas, passando estas a poder geri-los já não em função de conteúdos descritos de uma forma rígida, mas das competências de cada um dos trabalhadores.

⁶⁶ C.f. o n.º 6 do artigo 47.º da Lei n.º 12-A/2008 de 27 de Fevereiro

⁶⁷ C.f. alíneas a); b) e c) do n.º 4 do artigo 50º e artigo 51º da Lei n.º 66-B/2007 de 28 de Dezembro

2.4.1.2. Dois estudos sobre os antigos auxiliares de acção educativa e os seus resultados

Para uma melhor compreensão da especificidade da profissão dos assistentes operacionais nas escolas, propomo-nos seguidamente apresentar as conclusões de dois estudos realizados sobre os antigos auxiliares de acção educativa.

O estudo, de índole quantitativa, realizado por Rocha (2004) teve por base uma amostra de 160 participantes a trabalharem em escolas secundárias de 4 concelhos (Lagos, Lagoa, Portimão e Silves) do Barlavento algarvio e pretendeu averiguar a influência que o clima de escola tem na satisfação dos auxiliares de acção educativa. Do seu processo investigativo resultaram as seguintes conclusões (p.119-121):

- “A grande maioria dos auxiliares de acção educativa afirmou estar satisfeito com a profissão, afirmando-se feliz pelo facto de a exercer”.
- “Os auxiliares de acção educativa não valorizam as suas funções do mesmo modo, privilegiando as funções do âmbito educativo. Dentro destas, a função ajudar os alunos a conviver de forma saudável teve um grau de importância superior às outras funções propostas”;
- “A satisfação profissional dos auxiliares de acção educativa está associada a três factores: relacionamento com os alunos, reconhecimento do seu trabalho e o ordenado”.
- “A insatisfação profissional dos auxiliares de acção educativa estava relacionada com dois factores: o ordenado e a falta de acesso a acções de formação.
- “Cerca de 88,4% dos auxiliares de acção educativa afirmaram que estão satisfeitos e muitos satisfeitos (...) com a organização e funcionamento da escola, mas declararam que a sua opinião só é reconhecida às vezes.
- “Dos auxiliares de acção educativa que estavam extremamente satisfeitos, foram mais os inquiridos a considerarem a sua opinião como reconhecida às vezes (41,7%) do que aqueles que consideraram a sua opinião como raramente reconhecida (4,2%)”.
- “Aferimos também que entre os auxiliares de acção educativa satisfeitos, existiam mais a responderem que raramente a sua competência e produtividade são tidas em consideração (54,5%) do que aqueles que afirmaram como sendo sempre reconhecidas (17,4%)”.

- “Cerca de 47,8% dos auxiliares de acção educativa estava muito satisfeito com a organização e funcionamento da escola, referindo-se à sua competência e produtividade como sendo sempre reconhecidas”.
- “Da correlação entre o reconhecimento e competência dos auxiliares de acção educativa e a categoria relacional, foi o item A – relacionamento com os alunos, o que obteve a maior percentagem (54,3%). As categorias material e pessoal (factores de satisfação) foram estatisticamente independentes. No que concerne à força de relação, o “coeficiente V de Cramer”, “Phi” e o “coeficiente ordinal de Spearman” apresentaram a existência de um relacionamento entre si”.
- “Da correlação entre a competência e produtividade dos auxiliares e as categorias relacional, material e pessoal (factores de insatisfação), aferimos que são estatisticamente independentes. No entanto o “coeficiente V de Cramer”, “Phi” e o “coeficiente ordinal de Spearman” mostraram a existência de um relacionamento entre si”.

O estudo realizado por Almeida, Mota e Monteiro (2001), assentou num projecto de intervenção, pesquisa e formação, com vista a proporcionar uma experiência de formativa aos auxiliares de acção educativa, que segundo as autoras é um grupo profissional que tem sido “pouco valorizado e marcado, até agora, pela ausência de oportunidades de formação” (p. 13). Este projecto procurou, também, de uma forma subjacente à formação evidenciar a preocupação com a igualdade de oportunidades procurando primeiro abranger o contexto educativo, para depois se estender ao contexto social. Recorrendo metodologicamente à investigação-acção, estas investigadoras procuraram, na construção deste projecto formativo, partir de uma base de trabalho que valorizasse os saberes e as experiências destes actores.

Na avaliação deste projecto as autoras destacaram que esta formação, assente na “reflexão partilhada” (Almeida et al., 2001, p.133), teve impactos positivos para o desenvolvimento do pensamento crítico destes profissionais, que reconheceram o papel de submissão a que estão votadas no âmbito da sua profissão, mas que em contrapartida valorizaram a dimensão educativa do seu trabalho (Barroso, 1995) ao assumirem-se “como elementos activos, participantes e (co)responsáveis de uma comunidade educativa” (Almeida et al., 2001, p.134). Em resumo, este projecto contribuiu para que os auxiliares de acção educativa ganhassem consciência crítica do seu valor profissional e pessoal, algo que não existia até então e nos remete para as palavras de Simões acerca do processo de

participação nas escolas do pessoal não docente: “da organização parece nem perceberem o sentido, ou melhor, o sentido em que pode ser dada a sua contribuição” (p. 173), que, agora, neste exemplo, se constituem como desajustadas.

Outra das conclusões retiradas deste estudo foi que o papel materno e doméstico, ligado ideologicamente à mulher, é transferido para as funções que lhes são atribuídas nesta profissão, o que vem explicar a sua feminização.

Finalmente, com base nos inúmeros campos formativos que se abrem à especificidade desta profissão, as autoras perceberam que os enfoques desta profissão “se tecem na lógica da disciplinação, da segurança, da pedagogia, da profissionalidade, do artístico e do técnico” (Almeida et al., 2001, p.134), propondo, desta forma, que se encontrem aqui possíveis campos de formação.

Capítulo 2- Competências, participação e satisfação na acção dos assistentes operacionais na escola



Numa sociedade marcadamente globalizada, que nos impõe “crescentes exigências de uma mão-de-obra competente e qualificada” (Cavaco, 2007, p.49), emerge, associado a este contexto, o conceito de competência “para dar resposta às necessidades de uma nova conjuntura social cujo modelo vigente, o das qualificações, se revelava cada vez mais insuficiente” (Almeida, 2007, p. 248). É neste quotidiano pautado pela fugacidade e mutabilidade que se exige ao trabalhador e ao cidadão que se adaptem, o que os obriga a estar em constante desenvolvimento, a fim de que consigam responder com eficácia, eficiência e sustentabilidade aos desafios que lhe são colocados. Neste sentido, podemos dizer que um trabalhador competente é aquele que se sabe antecipar às rápidas transformações advindas de um “mundo de turbulência e incerteza permanentes” (Cavaco, 2007, p. 49). Acarretando consigo características como a autonomia, a responsabilidade, a polivalência e a flexibilidade, o modelo de trabalho por competências requer que o trabalhador esteja, como já dissemos, em constante desenvolvimento, o que implica o seu envolvimento numa contínua aprendizagem ao longo da vida.

Podemos então inferir que uma organização que promove o desenvolvimento das competências do trabalhador assentes na sua autonomia, criatividade, polivalência e flexibilidade, abre espaço à sua participação nas tomadas de decisão fomentando a satisfação desse mesmo trabalhador, que por sua vez contribuirá com a sua acção competente para a eficácia da organização. Neste sentido, Almeida (2007) estabelece uma sequência lógica entre mobilização de competências, envolvimento do indivíduo (participação) e motivação:

A mobilização das competências implica a vontade e o envolvimento pessoal: para se ser competente, não basta copiar o que se vê, é necessário inovar, colocar algo de si próprio na acção. Por isso, a probabilidade da acção competente, supostamente, aumentará com o grau de motivação do indivíduo (p. 258).

Também Bernoux (2005) associa a participação à satisfação e esta a um melhor serviço prestado à organização:

(...) se o homem tem necessidade de compreender e de participar, da mesma forma que ele tem necessidade de comer ou de se proteger do calor ou do frio, qualquer participação é boa para ele. Estando mais satisfeito, servirá melhor a organização a que pertence (p. 98).

No anterior capítulo ocupámo-nos das mudanças a que a escola tem sido vetada, tendo dado particular relevâncias àquelas que condicionaram as políticas educativas, os órgãos de gestão da escola e os seus actores, procurando, assim, fazer uma viagem do geral até ao particular: o lugar dos assistentes operacionais na organização escolar.

Neste segundo capítulo, focaremos a nossa atenção nas implicâncias que as actuais mudanças na escola têm provocado na acção dos assistentes operacionais.

Começaremos por nos deter nas alterações derivadas da Lei 12-A/2008, de 27 de Fevereiro, quanto às características dos conteúdos funcionais que regem a sua profissão e que agora ao serem descritos de uma forma mais abrangente apelam a uma gestão do trabalho que valoriza as suas competências individuais.

Partindo do pressuposto que a acção competente está dependente do envolvimento criativo (participação) do trabalhador e do seu grau de motivação, debruçar-nos-emos, depois, no conceito de satisfação no trabalho, nos modelos motivacionais, no conceito de participação e na sua interligação com a satisfação no trabalho.

Finalmente, dedicaremos especial atenção à sua acção, baseando-nos na legislação e, sobretudo, num projecto de investigação-acção sobre o trabalho dos auxiliares de acção educativa levado a cabo por Almeida, Mota e Monteiro (2001). Neste sentido ficaremos a conhecer as diferentes representações sociais associadas à profissão dos assistentes operacionais, a sua perspectiva e a de outros intervenientes no sistema educativo sobre as suas funções e terminamos com propostas de melhoria dos seus desempenhos profissionais, apresentadas pelos próprios e por outros actores da escola.

1. Da gestão no trabalho por conteúdo funcional à gestão por competências

O recente conceito de emprego deixou de assentar na segurança e na estabilidade profissional e pessoal e passou a basear-se na noção de empregabilidade (Simonsen, 1997), que por sua vez arrasta consigo a necessidade de adaptabilidade e aprendizagem ao longo da vida. Discute-se, assim, a “elevação dos níveis de qualificação da população adulta, o desenvolvimento de competências críticas à modernização económica e empresarial, bem como a promoção da adaptabilidade dos trabalhadores” (QREN, 2007, p. 103).

Portanto, exige-se que para que as organizações se adaptem a novas situações e imposições e se tornem flexíveis, que desenvolvam capacidades de resolução de problemas, que aprendam com as experiências, que imprimam vitalidade, criatividade e inovação e que estabeleçam condições que encorajem o desenvolvimento, a realização e a motivação individual. É neste âmbito e na “terceirização da economia” (Bellier 1999, p.243) – os serviços convertem-se no principal sector produtivo, arrastando consigo a substituição da primazia atribuída às qualificações técnicas pelas de carácter relacional (Bellier, 1999) – que irá emergir a noção de competências.

1.1. O conceito de competências

Alcoforado (2008) admite que o debate das competências despertou interesse em todos os actores ligados ao mundo organizacional, porque perspectivava não só a possibilidade de que os factores associados ao trabalho fossem centralizados nas pessoas e na acção profissional, mas também permitia às organizações avaliar os trabalhadores sem se cingirem a conteúdos funcionais descritos de uma forma rígida.

A noção de competência tem ganho nos últimos anos uma importância tal que o seu conceito se tem vindo a generalizar sendo hoje associado a “diferentes perspectivas, tornando, por vezes, difícil, perceber-se exactamente quais são as conotações concretas que lhe estão associadas” (Ceitil, 2007, p. 23).

Jobert (1999) associa a competência a um desempenho profissional e define-a como “inteligência prática” (p.232), admitindo que esta deixa de estar refém de saberes teóricos e passa a libertar-se para a produção. Para esta produção contribuem a dinâmica de três factores advindos do próprio indivíduo: “a biografia, o processo de socialização, o sistema de valores e a personalidade; os saberes provenientes de outros percursos educativos e de formação; a experiência profissional” (Le Boterf, citado por Alcoforado, 2008, p.172). Obviamente a competência tem de ter o reconhecimento e valorização social.

Chiavenato (2007) define competência pessoal como “o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes pessoais aplicadas de forma integrada e convergente numa determinada actividade” (p. 390).

Bellier (1999) defende a ideia de que a “competência permite agir e/ou resolver problemas profissionais de forma satisfatória num contexto particular ao mobilizar diversas capacidades de uma forma integrada” (p.244) e desmonta esta noção em características-chave: competência associa-se a acção; competência associada a uma situação profissional; competência associada a “um pouco de saber, muito de saber-fazer e frequentemente – mas não sempre – saber estar” (Bellier, 1999, p.244); competência associada a capacidades devidamente integradas (não somatório), combinadas, estruturadas e construídas.

Almeida (2007) considera que “a competência é uma noção plural, abarcando em si todo um conjunto de outros conceitos, ou se preferirmos, ‘competências’ como autonomia, responsabilidade, flexibilidade, adaptabilidade, criatividade e transferibilidade” (p. 248).

Podemos assim concluir que o conceito de competência está próximo de poder ser definido como um conjunto de saberes integrados e devidamente estruturados que são mobilizados com vista à resolução de problemas.

1.1.1. Os assistentes operacionais geridos por competências e suas consequências

Como já nos referimos no capítulo anterior, a Lei 12-A/2008 de 27 de Fevereiro, vem alterar a perspectiva sobre a descrição dos conteúdos funcionais dos trabalhadores enquadrados em carreiras da função pública. A carreira de assistente operacional ao aglutinar centenas de outras das antigas carreiras na qual se engloba a de auxiliar de acção educativa, vem permitir, segundo os serviços da DREC⁶⁸, que as escolas dependam menos de conteúdos funcionais na gestão do pessoal não docente, comparativamente com o previsto no revogado DL 184/2004, de 29 de Julho, e que, desta forma, possam geri-los tomando em consideração as competências pessoais⁶⁹ de cada trabalhador. Citamos seguidamente o previsto na Lei 12-A/2008, de 27 de Fevereiro relativamente à descrição do conteúdo funcional da categoria de assistente operacional, para que se constate o seu grau de generalidade:

Funções de natureza executiva, de carácter manual ou mecânico, enquadradas em directivas gerais bem definidas e com graus de complexidade variáveis.
Execução de tarefas de apoio elementares, indispensáveis ao funcionamento dos órgãos e serviços, podendo comportar esforço físico.
Responsabilidade pelos equipamentos sob sua guarda e pela sua correcta utilização, procedendo, quando necessário, à manutenção e reparação dos mesmos (Anexo n.º2 do art.º 49.º da Lei 12-A/2008, de 27 de Fevereiro).

A descrição feita de uma forma abrangente do conteúdo funcional desta e de outras categorias profissionais vai de encontro ao perspectivado no âmbito da legislação que a norteia e que advoga a flexibilização dos recursos humanos no seio dos serviços da Administração Pública. O novo enquadramento jurídico, prevê que este novo conteúdo relativo ao assistente operacional não se confine, exclusivamente, à profissão do antigo auxiliar de acção educativa, mas a centenas de outras que agora foram compactadas nesta. Pretende-se desta forma que, caso haja necessidade de racionalizar os recursos humanos de

⁶⁸ C.f. entrevista anexa

⁶⁹ Um exemplo, sugerido pelos serviços da DREC, desse tipo de gestão está no facto de que de acordo com a legislação vigente (cf. Lei 12-A/2008) um assistente operacional com uma licenciatura em informática pode desempenhar agora um papel coadunado com as suas competências académicas, podendo-lhe ser atribuído como tarefa a gestão e manutenção dos computadores da escola, contrariamente ao previsto no anterior diploma (cf. DL 184/2004 de 29 de Julho), pois neste o conteúdo funcional era redigido de uma forma tão precisa que não permitia uma gestão flexível do mesmo.

um determinado serviço, um antigo auxiliar ao abrigo do regime da modalidade interna⁷⁰ possa ser transferido para uma outra instituição desempenhando aí uma profissão diferente desde que enquadrada na mesma categoria profissional. Este pressuposto legislativo é enfatizado numa das medidas previstas para a Modernização e Reforma da Administração Pública: “Promover a mobilidade horizontal e vertical na Administração Pública, sobretudo quando associada à descentralização de competências para a Administração Local” (QREN, 2007, p. 109).

Gestão por competências, mobilidade, flexibilidade e adaptabilidade são palavras-chave que se inserem num quadro geral de Modernização e Reforma da Administração Pública e que por inerência abarcam também a categoria de assistente operacional.

Numa época em que as organizações fazem a gestão dos seus trabalhadores por competências, emerge a necessidade de que se crie uma estreita relação “entre os sistemas formativos e o sector produtivo” (Ramos & Bento, 2007, p. 116), competindo a estes últimos identificarem as competências que a organização reclama não só para colmatar actuais lacunas de alguns trabalhadores, mas também fomentar o desenvolvimento profissional de outros, procurando assim antecipar futuras necessidades.

A implementação de um “modelo de competências” (Almeida, 2007, p. 246) traz vantagens para a gestão dos recursos humanos na medida em que permite aferir comportamentos observáveis nos colaboradores e conseqüentemente os seus resultados, possibilita antecipar futuros comportamentos nos seus trabalhadores e comparar entre os requisitos requeridos à função e o tipo de comportamento do indivíduo que a exerce.

Concluindo, tal como admitem Ramos e Bento (2007), a organização ao ser gerida por competências valoriza a competência na selecção dos seus trabalhadores e na delineação estratégica da organização, permitindo-lhe “maior produtividade, a criação de um ambiente participativo e motivador, a orientação para resultados (...) equipas e gestores mais comprometidos e fortes” (p.116).

2. Conceitos e teorias sobre satisfação no trabalho

O conceito de satisfação no trabalho é há largos anos fonte de discussão nos meandros da ciência. Para Neves e Lopes (2000), a explicação para esta preocupação não

⁷⁰ C.f. número 2 do artigo 60º da Lei 12-A/2008 de 27 de Fevereiro. Na opinião dos serviços da DREC esta nova legislação no que concerne à questão da mobilidade é mais limitativa para o trabalhador, pois antigamente ele podia solicitar uma transferência de acordo com a sua categoria profissional de uma localidade para outra e as direcções regionais de educação agilizavam o processo de acordo com as conveniências do profissional e agora não o podem fazer.

ser recente assenta na relevância atribuída às “atitudes individuais” e às “relações interpessoais” “como determinantes da produtividade” (p. 38).

A variável satisfação no trabalho começou a ter importância para os estudiosos desde que foi colocado em causa o modelo Taylorista da organização do trabalho e se começou a valorizar o factor humano na empresa, porque “explícita ou implicitamente, é associada simultaneamente à produtividade da empresa e à realização pessoal dos empregados” (Lima, Vala & Monteiro, 1995, p.101). Contudo, estes autores advertem que nenhuma destas relações causais está devidamente comprovada.

Bernoux (2005), diz mesmo que não existe qualquer relação causal entre satisfação e produtividade, explicando Tannenbaum (citado em Bernoux, 2005) que “é necessário distinguir entre satisfação e motivação: na medida em que as suas necessidades são satisfeitas, uma pessoa não desempenhará forçosamente o seu trabalho” (p.87). Depreende-se assim que estamos perante uma lógica em que a satisfação depende da concretização da motivação, ou seja, só após a resolução das tensões existentes é que se satisfazem as necessidades.

Alcobia (2001) considera dois aspectos na definição do conceito de satisfação no trabalho: num caso a satisfação do trabalho está relacionada com os processos psicológicos (domínio das atitudes, nas quais se podem englobar factores cognitivos, afectivos e comportamentais) e no outro com as características inerentes ao trabalho.

Davis e Newstrom (1992) relacionam a satisfação com o trabalho com a satisfação com a vida. Para estes autores a satisfação com o trabalho apresenta-se como crucial para se estar satisfeito com a vida.

Segundo Poza (2001) uma das melhores definições de satisfação no trabalho foi proposta por Locke (1976) que a definiu como sendo “um estado de prazer ou positivo, resultante da valorização do trabalho ou das experiências laborais do sujeito” (citado em Poza, 2001, p.261).

Tal definição pressupõe que satisfação laboral é um constructo global que abarca diversas facetas de satisfação. De um conjunto diversificado de facetas, Neves e Lopes (2000) consideram que a literatura elege como principais as seguintes: trabalho desafiante, equidade na recompensa, condições físicas e ambientais de trabalho e relacionamento interpessoal. Os mesmos autores entendem por trabalho desafiante aquele que permite ao trabalhador executar um número diversificado de tarefas com autonomia, obtendo feedback constante da sua realização. Quanto à equidade da recompensa, esta depreende

que as políticas de remuneração, promoção e de outros benefícios tenham por base a justiça e a transparência, correspondendo às expectativas do trabalhador.

As condições físicas e ambientais estão relacionadas com as comodidades que têm de ser colocadas à disposição do trabalhador para que ele corresponda às expectativas criadas em volta do seu desempenho. Entende-se por condições gerais a temperatura, a luminosidade e a higiene e por específicas os equipamentos e ferramentas, a segurança, a localização, etc..

As relações interpessoais, estão relacionadas com as relações formais e informais que se estabelecem no local de trabalho com colegas, superiores e inferiores hierárquicos, que sejam geradoras de um clima de cooperação, respeito e, se possível, amizade. Neves e Lopes (2000) realçam a importância para a satisfação no trabalho que se estabeleça uma boa relação entre chefe e trabalhador. Para estes autores, um chefe que seja compreensivo, amigo, tome em consideração as opiniões dos seus colaboradores e os elogie quando estes obtêm bons desempenhos, proporciona ao seu trabalhador maior satisfação.

Como verificámos são várias as perspectivas sobre o conceito de satisfação no trabalho, não existindo, contudo, consenso sobre uma definição clara e inequívoca. Muitas delas são imprecisas, outras vagas, muitas até contraditórias o que dificulta o trabalho do investigador neste âmbito.

2.1. Satisfação no trabalho e algumas das suas teorias explicativas

Apesar das indefinições em volta do conceito de satisfação no trabalho, sabemos, garantidamente, que grande parte delas está relacionada com as teorias da motivação no trabalho, sendo estas apresentadas de acordo com duas categorias⁷¹: teorias motivacionais de conteúdo e de processo.

As teorias de conteúdo procuram especificar as necessidades ou os valores particulares que importa alcançar para que o indivíduo se sinta realizado no seu trabalho. Trata-se de saber quais são as necessidades das pessoas, que objectivos perseguem na realização das suas tarefas, que incentivos são os mais importantes para o trabalhador, etc..

Quanto às teorias processuais pressupõem que as pessoas não são só diferentes em relação àquilo que as motiva, mas também como as suas motivações diferem com o tempo e com as circunstâncias.

⁷¹ Da literatura consultada, respeitante a estas duas categorias, os autores não são unânimes em relação ao seu criador. Para uns foram definidas por Campbell (1970) e para outros por Locke (1976).

Tendo em consideração que são as teorias de conteúdo as que mais se identificam com um dos nossos objectos de estudo, é a estas que lhe dedicaremos especial atenção. Para tal deter-nos-emos, seguidamente, na pirâmide das necessidades de Maslow (1954), na teoria dos factores motivadores e higiénicos de Herzberg (1959) e na teoria das necessidades aprendidas de McClelland (1961).

2.1. 1. A hierarquia das necessidades de Maslow

Maslow (1954), considera que as motivações dos indivíduos se baseiam em cinco necessidades, formando uma hierarquia:

1. Necessidades fisiológicas (são as necessidades básicas do organismo, tais como alimento, oxigénio, água ou sono, etc., das quais necessitamos para sobreviver);
2. Necessidades de segurança (referem-se às necessidades ou desejos das pessoas se sentirem protegidas, livres de perigo, etc.);
3. Necessidades sociais (estas necessidades pressupõem dar e receber afecto, assim como relacionar-se com outras pessoas e ser aceite por elas);
4. Necessidades de estima (implicam necessidades do foro interno, tais como a autoconfiança, a autonomia, o sentido de realização pessoal e de valorização pessoal e do fora externo, como a estima, o respeito, o prestígio e a reputação);
5. Necessidades de auto-realização (é o desejo da pessoa se tornar naquilo que julga ser capaz de ser, revelando o potencial único que existe em cada um de nós).

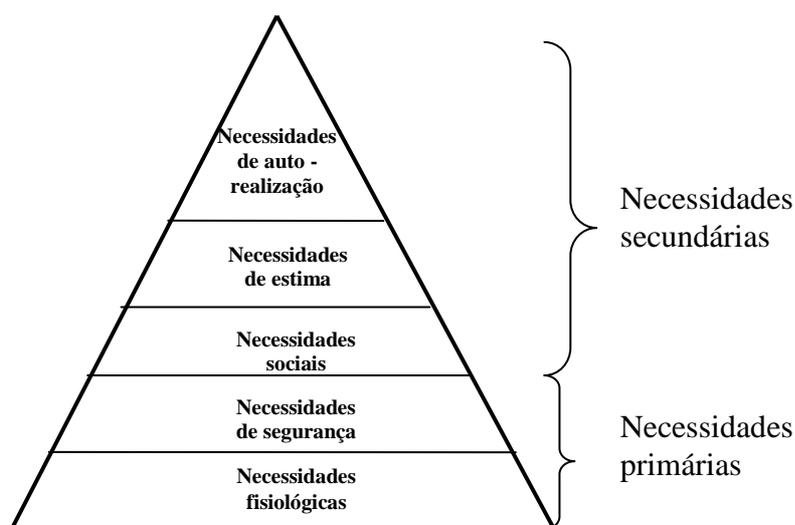


Fig. 1 A hierarquia das necessidades segundo Maslow (adaptado de Chiavenato, 2007)

Maslow não só estabeleceu esta classificação de necessidades, como definiu que tais necessidades se ordenam segundo uma hierarquia (Figura 1) que parte das necessidades mais básicas ou de ordem inferior (fisiológicas e de segurança) e culmina com as necessidades psicossociais mais elevadas ou de ordem superior (sociais, estima e auto-realização).

As necessidades fisiológicas (fome, sede, cansaço, sono, desejo sexual) são as primeiras a motivarem o comportamento das pessoas, pois dizem respeito à sobrevivência do indivíduo. Após satisfeitas as necessidades da base da pirâmide, surgem as necessidades de segurança (desemprego, roubo, doença etc.) que se situam num patamar acima. Estes dois primeiros patamares de necessidades encerram as necessidades primárias ou básicas. Seguidamente o homem necessita de se sociabilizar (relacionamento, afeição, aceitação, etc.). Uma vez satisfeitas essas necessidades o indivíduo vai procurar outras que lhe proporcionem auto-estima (autoconfiança, autonomia, reconhecimento, estatuto, etc.). Numa última instância, e após a satisfação dos patamares anteriores vai desejar auto-realizar-se (auto-desenvolvimento, realização do potencial pessoal, etc.). Estas três últimas necessidades como são menos prementes ficam relegadas para um plano secundário. Contrariamente, as duas primeiras assumem-se como indispensáveis para a preservação e conservação das espécies. Esta diferença entre necessidades primárias e secundárias assentou no primado de que as necessidades de ordem superior são satisfeitas internamente (dentro do próprio indivíduo) e as de ordem inferior são-no, geralmente, satisfeitas externamente (através do salário, protecção, etc.). Maslow organiza as necessidades de acordo com “prioridades existenciais” (Neves, 2001, p.262), pois uma necessidade superior só se manifesta quando a necessidade inferior for satisfeita. Consoante o sujeito for satisfazendo as necessidades mais básicas da hierarquia, outras mais elevadas influenciam o seu comportamento. Sendo assim, esta teoria defende que quando uma necessidade é satisfeita, desponta a que se situa num patamar acima, deixando, progressivamente, as necessidades satisfeitas de ser propulsoras de comportamento.

Tendo por objectivo apresentar um exemplo que sintetizasse a teoria de Maslow, socorremo-nos de um exemplo dado por Seco (2000), que teve por base o mesmo fim. Assim, remetendo o postulado por Maslow para o âmbito empresarial e para uma conjuntura económica favorável na qual se verificam empregos estáveis e sem reclamações de salários, julgaríamos que neste quadro as necessidades mais básicas estariam satisfeitas, logo os gestores teriam aqui uma oportunidade para proporcionar aos seus trabalhadores a possibilidade de alcançarem os patamares mais elevados da hierarquia, investindo em

questões como o reconhecimento ou nas oportunidades de auto-realização (por exemplo, disponibilizar formação específica numa área de interesse para o trabalhador e para as chefias). Uma atitude deste género acarretaria consigo uma maior envolvimento dos trabalhadores nos processos de participação da empresa, tal como, provavelmente, lhes traria, também, maior satisfação.

2.1.2. Teoria dos factores motivacionais e higiénicos de Herzberg

Com base na teoria de Maslow, que é estruturada na hierarquia das necessidades humanas e apresentada sob forma de uma pirâmide, Herzberg (1959), vai associar os cinco níveis da pirâmide de Maslow a dois factores. Aos três primeiros níveis de necessidades de Maslow, designa-os de factores higiénicos e aos dois últimos por factores motivacionais.

Os factores higiénicos que implicam a insatisfação no trabalhador abrangem: “a política de administração da empresa, o superior (qualidades e defeitos), a remuneração, as relações entre as pessoas e as condições de trabalho” (Bernoux, 2005, p.83). Os factores higiénicos são extrínsecos, localizam-se no contexto que rodeia o indivíduo, ou seja, dizem respeito às condições ambientais em que realizam as suas tarefas, correspondendo estes às necessidades fisiológicas, de segurança e sociais da pirâmide de Maslow. Segundo Chiavenato (2007), “os factores higiénicos não estão sob o controle do indivíduo, pois são administrados pela empresa” (p.300).

Os factores motivacionais dizem respeito à satisfação no trabalho e abarcam segundo Bernoux (2005) cinco factores: “as realizações, o reconhecimento, o trabalho propriamente dito, a responsabilidade e o progresso” (p.83). Estes factores são intrínsecos, estando relacionados com a natureza do trabalho ou com o tipo de tarefas que o indivíduo executa, correspondendo às necessidades de estima e auto-realização de Maslow, conforme exemplificado na Figura 2. Os factores motivacionais, contrariamente aos higiénicos, “estão sob o controle do indivíduo e englobam os sentimentos de auto-realização, crescimento individual e reconhecimento profissional” (Chiavenato, 2007, p.300).

Dos factores referidos, a remuneração foi aquele que trouxe maiores dificuldades de classificação ao autor. A dúvida colocou-se se deveria integrar os factores motivacionais ou os higiénicos. Herzberg optou por integrá-lo nos factores higiénicos, pois relaciona-se mais com as condições ambientais e de trabalho, do que com a natureza do trabalho ou tipo de tarefas executadas. Para o autor um salário elevado só pode apenas fazer com que o indivíduo não se sinta insatisfeito na sua profissão. Já a natureza do trabalho, englobando a

especificidade das tarefas realizadas, desempenhado pode ser factor de satisfação profissional.

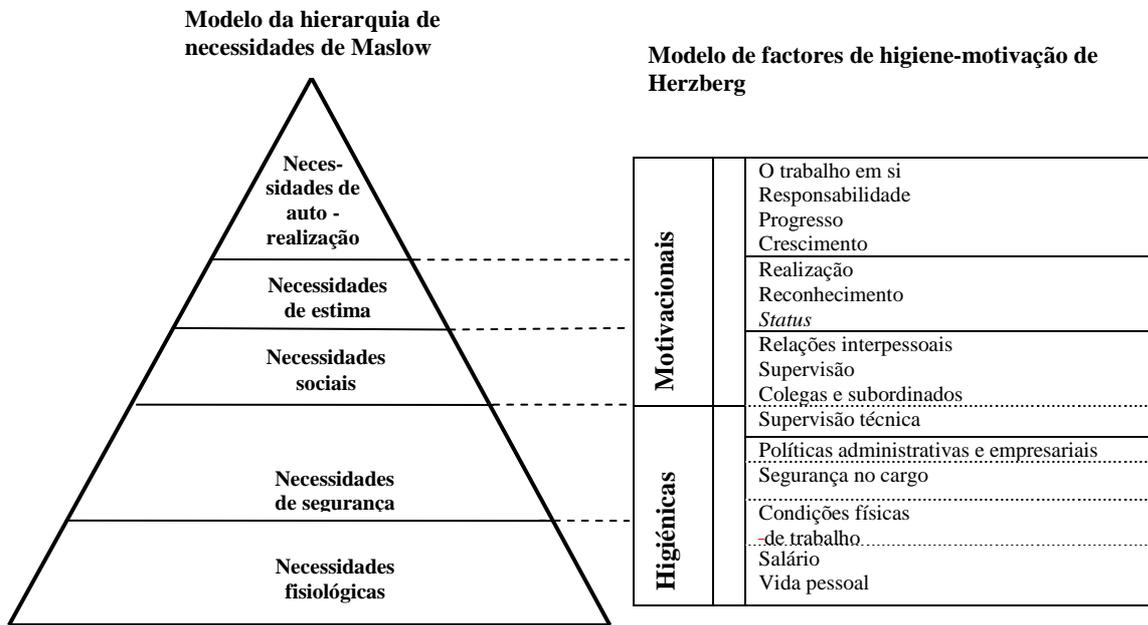


Fig. 2 - Comparação dos modelos de motivação de Maslow e de Herzberg (adaptado de Chiavenato, 2004, p. 373)

Alcobia (2001) considera que Herzeberg embora defina a satisfação no trabalho “de acordo com um conjunto de variáveis relacionados com o trabalho” (p.292), não depreende que esta faça parte de um contínuo que vai desde o muito insatisfeito ao muito satisfeito. Conforme pode ser constatado através da Figura 3, Herzberg pretende-nos transmitir que os factores motivacionais (conteúdo) podem provocar a existência, ou não, de satisfação no trabalho. No caso dos factores higiênicos (contexto) provocam insatisfação ou a ausência dela. Assim, factores intrínsecos ao trabalho podem aumentar a satisfação profissional em geral, não provocando insatisfação. Por seu turno, factores extrínsecos ao trabalho podem causar insatisfação profissional, mas não determinam a satisfação.

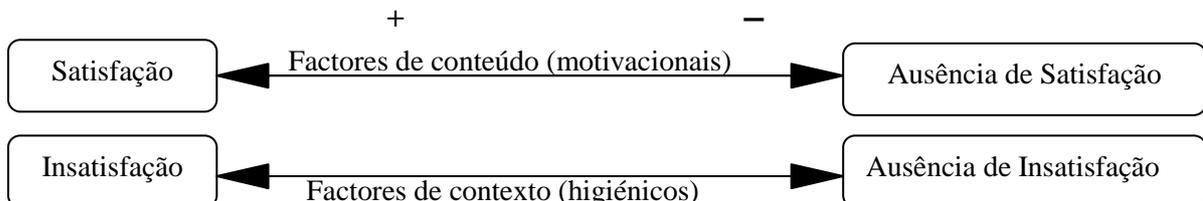


Fig.3 — Teoria dos factores higiênicos e motivacionais (adaptado de Alcobia, 2001, p. 292)

Com base nestes pressupostos, os factores intrínsecos, ao referirem-se ao conteúdo do próprio trabalho desempenhado, relacionam-se com as necessidades mais elevadas da

pirâmide de Maslow gerando motivação. Os factores extrínsecos ao reportarem-se ao contexto de trabalho (condições de trabalho externas à actividade profissional) relacionam-se com as necessidades inferiores da pirâmide de Maslow, como ser verificado na figura 3.

Para uma maior motivação no trabalho, Herzberg deixa-nos antever que deve ser dada primazia a factores relativos à tipologia do trabalho em si, à responsabilidade, à progressão na carreira e à realização pessoal.

Estudos elaborados no âmbito da teoria de Herzberg revelaram que factores como a idade, níveis de habilitação ou categorias profissionais são pouco significativos na determinação da satisfação ou a insatisfação do trabalhador.

2.1.3- Teoria das necessidades aprendidas de McClelland

McClelland e os seus colaboradores, chegaram à conclusão de que todo o indivíduo tem certas necessidades ou motivos básicos que interferem no seu comportamento. Entre estas necessidades destacaram, fundamentalmente, três: a necessidade de realização, a necessidade de poder e a necessidade de afiliação.

A necessidade de realização está relacionada com o desejo que as pessoas têm de “fazer cada vez melhor as coisas” (Delgado, 2001, p. 114). Prende-se com a vontade que as pessoas têm em se superarem através do êxito nas suas realizações, evitando o fracasso. Pessoas com estas necessidades gostam de assumir responsabilidades pessoais na procura de soluções para os problemas e na tomada de decisões, inclinam-se a estabelecer objectivos exigentes, a assumir riscos moderados e gostam de obter feedback acerca do seu desempenho. Este feedback prende-se com a necessidade de serem valorizadas, mas também com a vontade de fazerem cada vez melhor. Mais do que recompensas, estas pessoas procuram a realização pessoal. Estes aspectos podem ser reveladores de excelentes desempenhos perante trabalhos desafiantes e competitivos, porém em situações de trabalhos rotineiros ou pouco competitivos podem, inversamente, demonstrar desempenhos fracos.

A necessidade de poder é descrita por McClelland como a necessidade de ter influência sobre os outros e de exercer controlo sobre eles. Estas pessoas preocupam-se mais com o seu prestígio, estatuto e liderança do que com a obtenção de desempenhos eficazes.

A necessidade de afiliação prende-se com o desejo ou a vontade de estabelecer, manter ou renovar relações afectivas ou de amizade com outras pessoas. Pessoas com estas necessidades preferem a cooperação à competição, valorizam a compreensão e a

reciprocidade. Sentem necessidade de serem aprovadas, tendem a agir de acordo com as normas valorizadas pelo grupo e procuram evitar o confronto.

Para este autor o comportamento das pessoas é assim caracterizado por estes motivos. O facto do comportamento de uma pessoa se inclinar mais para um destes motivos pode estar relacionado com traços de personalidade⁷² ou com factores educacionais. Sobre estes últimos, Seco (2000), exemplifica que “crianças que vivem em famílias, cujos pais salientam a importância do sucesso e da independência e que recompensam os filhos pelos bons desempenhos, manifestam mais motivos de realização” (p. 109).

Tendo-nos detido, sucintamente, sobre os aspectos mais relevantes de cada uma das teorias orientadas para os conteúdos motivacionais, constatamos que todas elas apresentam alguns pontos em comum: estão orientadas para a auto-realização do indivíduo e estabelecem a existência de várias necessidades, que no intuito de serem satisfeitas leva as pessoas a actuarem.

3. A participação no trabalho: conceito e sua importância no âmbito organizacional

No âmbito da participação no trabalho propomo-nos, seguidamente, abordar esta temática focando-nos primeiro no seu conceito, para depois procedermos a um enquadramento histórico das suas implicações na teoria organizacional.

3.1. O conceito de participação no trabalho: confronto de duas teorias

O conceito de participação no trabalho está para diversos autores relacionado com o conceito de satisfação no trabalho.

Lima e colaboradores (1995) afirmam que existe uma associação positiva entre satisfação e “*participação* dos trabalhadores nas decisões” (p.104) Griffin e Baterman (citados em Lima et al., 1995, pp. 104-105) propõem mesmo “que quanto maior a congruência entre a participação desejada e a percepção da participação efectiva, maior a satisfação”.

As conclusões de Locke e Scheweiser (citados em Simões, 2001) são mais moderadas pois afirmam que a participação não incrementa significativamente a

⁷² Alcobia (2001) considera que qualquer um dos três motivos apresenta características parecidas aos traços de personalidade, pois “são consistentes ao longo do tempo, em múltiplas situações e resistentes à mudança” (p.265).

produtividade, parecendo estar mais relacionada com a satisfação, pois em 60% dos casos observa-se impacto positivo na satisfação dos intervenientes.

Tannenbaum (citado em Romero, 2001) entende a participação “como um sistema de direcção em que todos os membros influenciam as decisões da organização, incluindo os trabalhadores que se encontram nos níveis hierárquicos mais baixos da organização ao exercerem algum controlo legítimo sobre as decisões na área da direcção pessoal”.

Romero (2001), por seu turno, considera ser mais “frutífero” (p.222) enquadrar as diferentes formas de participação em duas das grandes tradições teóricas: direcção participativa e a democracia organizacional. Porque nos pareceu interessante o confronto entre estas duas concepções, passaremos seguidamente a expô-las com o detalhe que entendemos mais ajustado, tendo em consideração a importância que se reveste para o nosso trabalho.

Segundo este autor a direcção participativa inspira-se, sobretudo, no paradigma racional da teoria das organizações. Neste paradigma a participação é vista como uma estratégia para se conseguir uma sensível melhoria no desempenho organizacional e na satisfação do trabalho, a fim de reduzir o alheamento do trabalhador, permitindo melhor desenvolvimento humano.

A participação nestes moldes é uma estratégia impulsionada pela direcção ao serviço das necessidades, desejos de autonomia e responsabilidade dos trabalhadores. Estas aspirações dos trabalhadores seriam aproveitadas pela direcção para obter um maior grau de implicação e compromisso no trabalho. Desta maneira, a participação conduziria, necessariamente, a um incremento de eficácia produtiva, a um clima de harmonia social e de satisfação generalizada.

Contudo, alguns constrangimentos se podem deparar ao sucesso destas estratégias arquitectadas pela direcção. Neste sentido, é pouco provável que todos os trabalhadores se sintam capacitados ou mostrem vontade em participar ou que a sua participação se circunscreva a decisões de carácter rotineiro, ficando privados de participarem nas grandes decisões estratégicas. Para Romero (2001) seria também controverso estabelecer uma relação positiva entre a participação e a produtividade, ou a satisfação laboral.

O facto de se ter associado, indiscriminadamente, o conceito de participação a uma estratégia organizativa conduziu à universalização deste conceito, acarretando consigo resultados díspares, ao ignorar as “diferenças individuais, organizacionais, situacionais e estruturais” (Romero, 2001, p. 222). Também, o conceito em si se torna demasiado genérico e pouco claro, levando a que tenha sido objecto de deturpações.

Porém, a principal crítica apontada por este autor ao conceito de participação no âmbito de uma direcção participativa reside no facto do conceito ter sido instrumentalizado pela direcção em prol de um maior controlo sobre os trabalhadores, criando a ilusão de uma participação democrática. Assim, os princípios de uma direcção participativa pouco impacto tiveram na Europa o que explica que as relações laborais sejam marcados por uma forte presença sindical.

Na perspectiva do autor o “paradigma humanista” de uma direcção participativa será substituído pelo paradigma político da democracia organizacional.

A participação vista sob o prisma da teoria da democracia organizacional, pressupõe que as organizações sejam tidas como “arenas políticas”, apresentando-se, na generalidade, os seus actores com uma atitude pró-activa e de forte tendência política. Ao assentarem os seus princípios organizacionais numa base política, as organizações, sendo construções sociais baseadas em interesses diversos, colocam em causa as bases da autoridade e da obediência. Instalam-se interesses divergentes que resultarão em conflito entre as partes, sendo que estas para defesa e promoção dos seus interesses implementarão conjunto de estratégias que conduzirão à aquisição, desenvolvimento e ao uso do poder.

A participação converte-se, assim, num sistema de distribuição do poder nas organizações, constituindo-se como uma ameaça à formação de alianças dominantes e ao exercício do seu poder. Daí que o conceito de participação não seja politicamente imparcial, abarcando atitudes diversas e de confronto.

A participação pode, mesmo assim, responder a realidades distintas, o que tornaria difícil uma definição internacional plenamente aceite do seu conceito, ainda que na prática a participação se refira ao grau de influência exercido pelos trabalhadores na preparação e aplicação de decisões que se adoptam na empresa em diversas matérias tais como a fixação de salários, as condições de trabalho, a segurança, a formação profissional ou a organização da produção e sua planificação, variando a dita influência consoante se empreguem métodos tão diferentes como a negociação colectiva ou a representação dos trabalhadores nos órgãos de direcção.

A variedade de objectivos que se pretende alcançar por intermédio da participação corresponde a uma multiplicidade semelhante de métodos aplicáveis, muitas vezes, dependentes da categoria das decisões de que se trate, podendo determinadas empresas colocar em prática diferentes formas de participação.

“Por outro lado, a essa heterogeneidade e multiplicidade de pressupostos, objectivos e métodos que envolvem o conceito de participação, corresponde na mesma

medida uma grande variedade de posturas críticas” (Romero, 2001, p. 223). A participação ver-se-á assim envolvida numa grande polémica, porque pode provocar mudanças que cheguem a colocar em causa os direitos de propriedade, o exercício da autoridade e as estruturas hierárquicas, o que poderia resultar “numa nova concepção da função dos interlocutores sociais no sistema das relações de trabalho e uma tendência mais ou menos generalizada para a delegação de poderes” (Romero, 2001, p. 223. Da mesma forma, a participação poderia servir para retirar força aos sindicatos que se veriam obrigados a lutar contra os interesses dos que representam.

Umás e outras são, na opinião de Romero (2001), as principais causas para que tanto trabalhadores como empresários se oponham à participação. Para este autor, a realidade mostra-nos que a participação é uma ideia que foi capaz de vencer inúmeras contingências em diferentes contextos, talvez porque tenha sido capaz de se adaptar às condições e particularidades de cada país.

3.2. O processo de participação na teoria organizacional

Nos finais do século XVIII, princípios do século XIX surgem os modelos de organização e direcção que propiciados pela Revolução Industrial. A fábrica era o lugar onde se desenvolvia a actividade produtiva, onde os conhecimentos e as capacidades definiam as funções desempenhadas pelo trabalhador. Tal resultou na especialização, na hierarquização e na divisão do trabalho, o que motivou a separação entre a força do trabalho e os proprietários do capital.

A fábrica, a divisão do trabalho e o ter que se submeter a uma séria de normas científicas, provocaram a desmotivação das classes trabalhadoras, que resumiam, agora, as suas motivações ao salário e a pouco mais. O trabalhador converte-se assim num apêndice da máquina e num súbdito do capital. Estes eram os princípios da organização do trabalho de Taylor, que apoiado numa concepção simplista da natureza humana descurando o conflito.

As experiências de Elton Mayo na década de 30 vão resultar na descoberta da melhor fórmula para as decisões da direcção não serem contestadas pelos subordinados, bastando para tal adoptar uma liderança participativa. Caberia assim à direcção considerar o empregado como um mero possuidor de conhecimentos e habilidades, mas como “um homem unidimensional” reconhecendo-se-lhe as suas necessidades e os seus desejos.

Esta mudança de atitude da direcção em prol do bem-estar do seu empregado, conduziria assim a um clima de harmonia e de satisfação generalizadas, com trabalhadores

cooperativos e submissos que aceitariam sem reivindicações as decisões dos seus superiores.

Na sequência das teses de Elton Mayo, um conjunto de sociólogos americanos, partiram do pressuposto que tudo aquilo que permitisse ao indivíduo integrar-se melhor na organização era bom para os dois. Esta perspectiva unidimensional da organização era tentadora pela sua simplicidade. Assim “a participação do indivíduo nas decisões tornava-se o elemento fundamental do ‘moral’ da empresa” (Bernoux, 2005, p. 98).

Estamos, pois, perante uma abordagem organizacional que se enquadra na teoria da direcção participativa apresentada por Romero (2001) e defendida pela escola das relações humanas em que a participação é o pretexto (instrumentalização) para que não se conteste a autoridade. Assim, a participação não é útil por si mesma, é um mal menor que não afectaria em nada a estrutura da repartição de poder nem retiraria preponderância à organização.

A recessão e a crise da economia norte americana a par do ascendente económico europeu vão agitar o mundo do trabalho. Surge, assim, uma mão-de-obra mais instruída e preparada que provoca na comunidade científica a procura de um novo modelo organizacional que contemplasse uma maior participação do indivíduo no trabalho, o desenvolvimento da iniciativa pessoal e fomentasse a capacidade para a resolução de problemas.

Assim os trabalhos de investigadores como Mc Gregor, Likert, Argyris e Herzberg, vão contribuir de uma forma determinante para o aparecimento do modelo dos recursos humanos, como ponto de viragem em relação aos conceitos tradicionais de liderança (autocrática) e de controlo que vai colocar em causa os princípios da teoria clássica e abanar os advogados pela escola das relações humanas.

Esta nova perspectiva sobre o mundo organizacional vai dar ênfase não só a capacidade profissional e a força do trabalho de todos os membros da organização, mas também à criatividade e criar condições para que estabeleça um comportamento responsável auto-dirigido e auto-controlado. Procura-se assim que o indivíduo actue com maior autonomia. Neste sentido, assiste-se a uma mudança de perspectiva nas funções das chefias, que se deixam de focar no estabelecimento de directrizes e na procura de colaboração, passando a privilegiarem a criação de um clima de trabalho que facilite e persuade a integração dos trabalhadores no processo produtivo. O trabalho deixa de ser, assim, uma condenação para o homem, passando este a procurar motivações intrínsecas para executar as tarefas, passando as extrínsecas para um segundo plano. O trabalho torna-

se desafiante para o indivíduo, desde que confiem nele e o deixem auto-realizar-se dando-lhe liberdade para exprimir toda a sua criatividade. Não será necessário, assim, recorrer a controlos externos para assegurar a fidelidade do trabalhador, pois este assumirá de uma forma voluntária um compromisso de lealdade perante esta filosofia empresarial.

Estamos pois perante uma mudança conceptual no mundo das organizações no que respeita à importância da satisfação. As direcções deixam de “olhar” para a satisfação do trabalhador como um “antídoto” para anular as oposições às tomadas de decisão e passando a relevar a participação dos trabalhadores como a melhor estratégia para a tomada de decisões e para a eficácia global da organização. Assim, a produtividade no desempenho organizacional será provocada por um processo de tomada de decisões que valorizem o contributo criativo dos que são implicados nelas. Desta forma, os trabalhadores irão sentir-se mais motivados e envolvidos na consecução dos objectivos organizacionais se eles participaram na sua elaboração. Além disso as informações e as capacidades possuídas pelo funcionário poderão constituir-se como elementos fulcrais para a tomada de decisões de qualidade por parte da organização.

A diferença entre o modelo das relações humanas e dos recursos humanos reside no facto deste último entender que a satisfação do trabalhador não é factor decisivo para os desempenhos da organização. Antes pelo contrário, este modelo entende os contributos criativos dos trabalhadores na tomada de decisões, implicando, assim, uma maior eficácia organizacional, como factor decisivo no aumento da satisfação laboral.

Contudo, as diferentes estratégias de direcção participativa ao ganharem gradual protagonismo nas organizações, já que estas necessitam de grande implicação e compromisso dos trabalhadores para atingirem os seus objectivos, devem ter presente de que se aqueles não participarem nos diferentes projectos dificilmente se vão comprometer com eles.

4. Caracterização da acção dos assistentes operacionais na escola

Conforme tivemos já oportunidade de esclarecer, por força da alterações decorrentes da Lei 12-A/2008, de 27 de Fevereiro que define e regula os regimes de vinculação, de carreiras e de remunerações da função pública, a carreira dos, agora, assistentes operacionais vai, em muitos aspectos, sofrer alterações de vulto em relação à anterior carreira dos auxiliares de acção educativa. Porém, se uma destas novidades introduzidas diz respeito à natureza do conteúdo funcional, agora, redigido de uma forma abrangente “dispensando pormenorizações relativas às tarefas nele abrangidas” (Lei 12-

A/2008 de 27 de Fevereiro, art.º 43, n.º2), os serviços da DREC, quando questionados sobre a possibilidade das escolas poderem definir as tarefas desses funcionários de uma forma distinta de estabelecimento para estabelecimento, responderam que aqueles tinham liberdade para o fazer, pese embora julguem que tal não se irá verificar “procedendo [, apenas,] a reajustes à medida que as necessidades o impõem”. Tal é perfeitamente aceitável que, na prática, as escolas se continuem a reger pelos conteúdos previstos para os auxiliares de acção educativa no antigo Decreto-Lei n.º 184/2004, pois esses continuam a estar de acordo com as suas maiores necessidades organizacionais.

Sendo assim e dado que o agrupamento de escolas que acolhe os nossos participantes, se continua a orientar, em termos de gestão das tarefas dos seus funcionários, pelo Decreto-Lei n.º 184/2004, foi, sobretudo, com base neste que nós construimos o questionário que serviu para analisar os dados relativos à acção dos assistentes operacionais na escola onde decorreu a investigação.

Contudo, cingir-mo-nos, apenas, ao pouco que a legislação reproduz sobre a acção dos assistentes operacionais seria tornar o nosso estudo muito restritivo, carecendo da profundidade necessária. Este era apenas um dos constrangimentos que se nos deparava, o outro passou pela escassez de trabalhos realizados sobre os desempenhos profissionais destes funcionários, que pudessem servir para alargarmos o campo de conhecimento sobre eles. Como forma de colmatar estas dificuldades socorremo-nos de um projecto desenvolvido por Almeida e colaboradores (2001) que assentou, em termos metodológicos, numa investigação-acção sobre as especificidades do trabalho dos auxiliares de acção educativa. Este revelou-se de crucial importância, não só porque nos permitiu ficar a conhecer com maior propriedade as representações apresentadas pelos diferentes actores do sistema educativo sobre este trabalho, mas, sobretudo a caracterização das tarefas desempenhadas pelos actuais assistentes operacionais quer sob ponto de vista dos próprios assistentes operacionais quer sob o de outros actores do sistema escolar e, ainda, porque ficamos a saber opinião destes e as opiniões dos referidos actores sobre os desafios que as escolas de hoje lhes colocam em termos de desenvolvimento profissional.

Desta forma, a fim de conhecermos com maior profundidade o que rege a acção destes profissionais e sobre a qual ao nos circunscrevermos, apenas, à legislação existente torna este trabalho muito limitativo, propomo-nos, seguidamente, aludir às três dimensões que o trabalho de Almeida e colaboradores (2001) nos permitiu generalizar em relação ao que norteia esta profissão

4.1. Diferentes perspectivas sobre a profissão

Almeida e colaboradores (2001) consideram que “esta profissão se organiza numa teia construída de relações de saber e de poder, de contradições, de representações e estereótipos, de possibilidades e margens de autonomia” (p.74).

As autoras justificam estas percepções com base no facto de estarmos perante uma profissão associada a trabalho de limpeza, considerado socialmente depreciativo e a quem não lhe é solicitada formação específica. Neste sentido, Barroso (1995) refere que esta profissão foi considerada durante muito tempo como “uma actividade desqualificada” (p. 20), o que corresponde, provavelmente, a uma opinião generalizada.

Talvez por se tratar de uma profissão desprestigiada em que a formação é pouco valorizada, alguns destes profissionais continuam a manifestar alguma propensão para atitudes de submissão e conformação, como neste exemplo ilustrado por Almeida et al (2001):

(...) Se a senhora professora precisar de mim, tudo bem. Faço o que ela manda (p. 74).

Neste sentido, também Simões (2005) se refere a representações antigas “em que os funcionários eram como que serviçais”(p.173).

Esta subserviência repercute-se no pouco peso institucional que estes acabam por julgar que têm, criando neles sentimentos de insegurança, desconforto ou menosprezo. Daí que não seja difícil de encontrar sentimentos como os transcritos por Almeida e colaboradores (2001):

Por vezes sinto dificuldade em lidar com os superiores. Não sei se precisava de saber mais ‘intelectualmente’ ou se o defeito não será meu (p. 74).

Não sei como me defender em relação a certos assuntos que se passam (p.74).

Esta ideia de subalternização, é, também, segundo Almeida e colaboradores (2001), comprovada pelas representações que alguns ‘superiores’ hierárquicos continuam a ter sobre os assistentes operacionais, como o comprova o exemplo:

É importante que tenham também alguns conhecimentos de psicologia, mas basta uns rudimentos, porque quem sabe disso é o professor (p.74).

Por seu turno, o trabalho destes profissionais não deixa de ser valorizado pelos diferentes actores, tal como os depoimentos deixados por pais e professores o demonstram. Transcrevemos do trabalho de Almeida et al. (2001) as seguintes opiniões dos pais sobre o trabalho dos agora assistentes operacionais:

Também era importante que de alguma maneira a instituição valorizasse (...) era importante que a directora da escola de vez em quando reunisse com elas (...) pois além de serem menos alfabetizadas e terem menos habilitações académicas, também estão completamente abandonadas (p.75).

Sem menosprezo pelos restantes da comunidade escolar, considero o AAE [auxiliar de acção educativa] a peça chave na grande engrenagem que é o sistema de ensino (p.75).

Também Barroso (1995) se pronunciou acerca da pouca participação a que são vetados estes profissionais nas escolas, afirmando que a direcção das escolas deveria valorizar a dimensão educativa do seu trabalho, considerando que “é nessa dimensão que devem assentar os dispositivos e processos de participação do pessoal não docente” (p.21). Quanto ao serem considerados uma “peça chave na engrenagem (...)”, já anteriormente referíamos que os serviços da DREC consideravam que estes trabalhadores tinham um papel “charneira” no relacionamento entre os diferentes elementos da comunidade educativa. Esse papel de elo entre os alunos e os diferentes membros da comunidade educativa está bem patente no do Estatuto do Aluno:

O pessoal não docente das escolas deve colaborar no acompanhamento e integração dos alunos na comunidade educativa, incentivando o respeito pelas regras de convivência, promovendo um bom ambiente educativo e contribuindo, em articulação com os docentes, os pais e encarregados de educação, para prevenir e resolver problemas comportamentais e de aprendizagem (Lei 3/2008, de 18 de Janeiro, artigo 8.º, n.º 1).

Almeida e colaboradores (2001) referem-se também à valorização que lhes é atribuída pelos professores transcrevendo vários depoimentos feitos por estes e dos quais seleccionamos o seguinte:

São elementos importantíssimos nas transformações das práticas da escola devendo participar nas decisões que a todos afectam (p.75).

Mais uma vez se enfatiza a importância da participação destes actores nas decisões da escola. Para tal é, contudo, necessário que os órgãos de gestão das escolas lhes confirmem essa dimensão educativa (Barroso, 1995) do seu trabalho, enfatizando-a nos principais documentos por que se rege a escola, sobretudo no Regulamento Interno como referem os serviços da DREC.

Concluindo, para que estes profissionais possam ter um papel mais interventivo na escola e se esfume o peso “de uma representação antiga em que os funcionários eram como que serviçais” (Simões, 2005, p. 173) é necessário que os órgãos de gestão dos diferentes estabelecimentos assumam a sua importância quer através de processos informais quer por meio da sua formalização, no decurso de uma escola que está sujeita a processos de

mudança contínuos e de cuja adaptação depende cada vez mais de uma participação efectiva de todos os actores educativos.

4.2. A acção dos assistentes operacionais vista pelos próprios e por outros actores do sistema escolar

O trabalho desenvolvido por Almeida e colaboradores (2001) estendeu-se também à preocupação em “reflectir sobre as funções inerentes a esta profissão”(p.76). Para esse fim foram recolhidos um conjunto de depoimentos feitos por diferentes actores do sistema educativo, incluindo os assistentes operacionais, sobre as tarefas desempenhadas pelos estes últimos, tendo-se chegado à conclusão que a mais evidenciada se prendia com a limpeza e o arranjo das instalações. Fazendo uma analogia deste resultado com as funções previstas no Decreto-Lei n.º 184/2004 para os auxiliares de acção educativa, verificamos que as tarefas de limpeza e arranjo das instalações estão consignadas na alínea “d” deste decreto, como podemos constatar pela transcrição que abaixo apresentamos.

O Decreto-Lei n.º 184/2004 estabelecia que competia ao auxiliar da acção educativa (hoje assistente operacional) as seguintes funções:

- 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 saídas e entradas da escola;
- c) Cooperar nas actividades que visem a segurança de crianças e jovens nas escolas;
- 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 a 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.” (Decreto-Lei n.º 184/2004, anexo 3).

Apesar das conclusões do trabalho realizado pela mencionada autora terem apontado para uma maior evidencia das tarefas de limpeza no trabalho realizado pelos auxiliares de acção educativa, isto não quer dizer que tal estudo não tenha apontado para outro tipo de funções, cuja tendência é que se venham a sobrepor àquelas. A este propósito transcrevemos o seguinte depoimento do trabalho de Almeida e colaboradores (2001):

O estereótipo da profissão da AEE [auxiliar de acção educativa] deve cair. Mais do que 'limpeza' a sua participação contribuiu para um melhor conhecimento da dinâmica do meio, fornecendo aos professores, psicólogos ou outros intervenientes, preciosos indicadores que poderão melhorar o ambiente (p. 76).

Mais uma vez se valoriza o papel destes profissionais já não em função das representações ligadas a tarefas de limpeza e arrumação, mas, como dissemos anteriormente, pela importância como ponte entre os diferentes actores do sistema educativo na transmissão de informação sobre o meio onde está inserida a comunidade. A dimensão educativa (Barroso, 1995) destes trabalhadores pode ser valorizada nesta vantagem de conhecerem melhor as características do meio do que os outros actores, funcionando aqueles como um recurso de informação disponível que pode ser canalizada no desenvolvimento do trabalho do professor ou do psicólogo que muitas vezes desconhecem as dinâmicas locais.

Verifiquemos que outras funções foram apontadas no trabalho de Almeida e colaboradores (2001) quer pelos próprios auxiliares de acção educativa quer pelos outros actores do sistema educativo.

Para além das tarefas inerentes à limpeza e à arrumação, às quais já nos referimos, os auxiliares de acção educativa consideram que as suas funções se estendem a:

- tarefas de jardinagem;
- distribuição de comunicados aos professores;
- distribuição de alimentos aos alunos;
- prestação de recados com idas aos recreios, junta de freguesia, etc.;
- prestação de cuidados em situações de primeiros socorros aos alunos e, quando necessário, acompanhá-los ao hospital;
- participação nas actividades e nos jogos realizados pelos alunos nos recreios;
- serviço de apoio aos alunos mais novos nas idas à casa de banho ou no lanche;
- recepção dos alunos;
- atendimento telefónico.

Os professores salientam a versatilidade do auxiliar de acção considerando-o um apoio fundamental e em quem se pode confiar. Descrevem as suas funções assim:

- vigiar os alunos prestando-lhes a ajuda necessária;
- mediador de conflitos entre os alunos;
- colaborar com os professores na preparação ou na realização de actividades lectivas;
- atender condignamente os pais;
- prestar primeiros socorros;
- criar condições para que as crianças se sintam em segurança no período em que elas permanecem na escola;

Também os pais salientam diversidade de funções que os auxiliares devem exercer valorizando as que dizem respeito ao bem-estar das crianças. Para estes, deve competir ao auxiliar as seguintes tarefas:

- vigiar as crianças durante o recreio e quando o professor se ausentar ocupar o lugar deste;
- ser a âncora entre a família e a escola, permitindo que a criança se sinta em segurança e protegida;
- estar atento às atitudes das crianças já que estas nos recreios manifestam determinados sentimentos que não o fazem na sala de aula;
- interagir directamente com as crianças, procurando obter informações junto dos pais para melhor as acompanhar sem que haja qualquer tipo de discriminação;

Ao confrontarmos as percepções que qualquer um dos referidos actores tem sobre as funções que devem reger a profissão de auxiliar de acção educativa com as que estão previstas no Decreto-Lei n.º 184/2004, verificámos que não são contraditórias. Ou seja, embora professores, pais, e até alguns auxiliares desconheçam, provavelmente, a legislação, as percepções que têm sobre as funções que devem competir ao auxiliar de acção educativa vão ao encontro do que está previsto na lei. Podemos admitir que as funções previstas Decreto-Lei n.º 184/2004 se apresentam com algum grau de generalidade, ao contrário do previsto Decreto-Lei n.º 223/87, de 30 de Maio, mas essa é uma questão política com base na necessidade de promover “polivalência das vidas das escolas”. Necessidade essa que se veio a acentuar cada vez mais desembocando na estipulação, ainda mais abrangente, das funções do, agora, assistente operacional conforme previsto na Lei 12-A/2008.

Porém, cumprir-se o estipulado na legislação não depreende que tal se faça com a eficiência requerida. Ao longo deste trabalho temos dado conta que um dos

constrangimentos que se colocam à profissão do assistente operacional reside na pouca formação que lhe é disponibilizada. As exigências que se lhes colocam hoje a estes profissionais são diferentes daquelas que se lhes colocavam há 10 anos atrás. Embora as funções que regiam a profissão de auxiliar de acção educativa sejam, praticamente, as mesmas que são hoje previstas para os assistentes operacionais, ao estar a escola exposta as mudanças constantes obriga os seus actores a reformularem continuamente os seus procedimentos. Apesar, dos fins serem os mesmos, os meios alteram-se sistematicamente o que obriga os intervenientes no processo educativo a constantes readaptações. Um indivíduo mais competente será com certeza um trabalhador mais preparado para enfrentar os desafios que se lhe colocam. É neste sentido que nos interrogamos se os assistentes operacionais são hoje indivíduos preparados para dar resposta aos problemas que são colocados por uma escola diferente, tendo por base conhecimentos que, na generalidade, não foram reconvertidos ou actualizados. Que justiça norteia a avaliação destes trabalhadores, quando não se lhes dá a oportunidade de aprenderem a melhorar as suas práticas? Que desejo têm estes de se desenvolverem profissionalmente? A problemática da ausência de formação contínua no pessoal não docente constitui-se como um dos constrangimentos apontada por diversos autores com repercussões em diferentes domínios. Para Barroso (1995) repercute-se na pouca valorização da dimensão educativa do trabalho destes profissionais com consequências na sua escassa participação na gestão das escolas. Simões (2005) lembra que a “formação é sempre apresentada como panaceia para os problemas de desempenho dos não docentes, não se podendo avaliar os seus efeitos, já que a oferta sempre foi escassa e pontual” (p. 174).

Tendo por base estas preocupações decidimos dedicar algumas linhas às percepções que os diferentes actores têm sobre as competências que se requerem hoje a um assistente operacional e que nos serviram de base para a construção de algumas questões presentes no nosso inquérito. Para tal socorremo-nos, mais uma vez, do projecto de investigação-acção realizado por Almeida e colaboradores (2001) que implicou o trabalho dos auxiliares de acção educativa.

4.3. Os assistentes operacionais e o seu desenvolvimento profissional: opiniões dos próprios e de outros intervenientes no processo educativo

Partindo do estudo realizado por Almeida e colaboradores (2001), existe nestes profissionais vontade de se desenvolverem profissionalmente. Tal não deve estar alheado do facto de conviverem com pessoas mais letradas e num ambiente que por si é um

estímulo para o desenvolvimento de conhecimento. Com base nos depoimentos apresentados no mencionado estudo é desejo dos auxiliares de acção educativa saberem mais e de possuírem mais cultura geral.

Quanto a conhecimentos específicos, os diferentes actores têm opiniões convergentes, no que respeita às áreas consideradas mais deficitárias, em termos de competências, por parte dos auxiliares de acção educativa. Destacaram assim, as seguintes áreas interventivas: psicologia; relacionamento interpessoal; primeiros socorros; higiene e saúde; dinamização de actividades no recreio; auxílio na intervenção educativa; informática.

Relativamente às necessidades aferidas no âmbito “psicologia e relacionamento interpessoal”, os auxiliares consideraram que necessitavam de ter mais conhecimentos teóricos para poderem compreender melhor o comportamento de crianças e adultos e para melhor interagir com eles. Os pais consideram que era importante que estes profissionais tivessem mais conhecimentos sobre a psicologia da criança, considerando que estes não percebem “a ordem da mesma maneira que os adultos” (Almeida et al., 2001, p.79), entendendo também que tal necessidade se deveria estender ao domínio do relacionamento interpessoal, sobretudo no que trata ao saberem relacionar-se com as crianças. Neste prisma, os professores consideram que era crucial que tivessem uma melhor preparação para lidar com toda a comunidade educativa e sobretudo com os alunos. Revelam, também, como importante que conheçam detalhadamente o processo de desenvolvimento da criança nos domínios afectivo, socializante e lúdico. O delegado escolar⁷³ também referiu as vantagens advindas de mais conhecimentos de psicologia para melhor lidarem com os pais e com os alunos, destacando a importância de saberem receber, atender e como encaminhar os pais para falarem com os professores.

No âmbito dos “primeiros socorros”, os auxiliares reconhecem que lhes faltam mais saberes específicos tais como lavar com soro ou como proceder numa situação em que um aluno tem convulsões. Os pais têm a percepção que estes funcionários não sabem lidar com situações de acidentes, afirmando que estes deveriam ter um curso de “primeiros socorros”.

Os professores referiram-se, também, aos insuficientes conhecimentos em higiene e saúde por parte dos auxiliares, referindo que em situações de primeiros socorros deveriam usar sempre luvas e saberem desinfectar bem as salas e as casas de banho.

⁷³ Cargo extinto pelo Decreto Regulamentar n.º12/2000, de 29 de Agosto.

No que concerne à envolvimento destes profissionais na dinamização de actividades no recreio, os pais e os professores salientam que estes deveriam ter aqui um papel mais activo. Criticam a sua atitude demasiado passiva que enquanto os alunos se encontram a brincar eles “estão de braços cruzados” (p.81), intervindo, apenas, quando “se batem e começa a haver sangue” (p. 81). Na opinião destes actores a sua actividade deveria mais actuante e conciliadora assumindo-se como líderes e contribuindo para o estabelecimento de um bom ambiente, interagindo com os alunos, propondo-lhes jogos e conversando com eles.

Outro dos aspectos mencionados, sobretudo, pelos professores que se constituem como um *handicap* na actuação destes profissionais é o facto de desconhecerem algumas técnicas de trabalho fundamentais no auxílio aos professores. Competências como saberem trabalhar com digitinta ou massa de farinha prendem-se, sobretudo, com o trabalho desenvolvida nos jardins-de-infância, onde os auxiliares participam ou deveriam participar mais activamente nas actividades lectivas. Os educadores também são de opinião que aos auxiliares lhes faltam, também, competências ao nível do canto e do saber contar histórias.

Finalmente, foi realçado que os auxiliares possuíam poucos conhecimentos informáticos. As queixas apresentadas dizem respeito à pouca ou inexistente ajuda que estes prestam aos alunos na utilização dos computadores da biblioteca, considerando que um funcionário capaz de resolver problemas neste âmbito poderia acrescentar mais-valias à utilização daquele espaço.

Comparando mais uma vez o previsto na legislação e o que estes funcionários fazem ou que se espera que façam não existem contradições. Contudo, já como salientamos, anteriormente, o problema está na eficiência de como o fazem. Não duvidamos que um auxiliar saiba como previsto na alínea “n)” do anexo 3 do Decreto-Lei n.º 184/2004, “exercer, quando necessário tarefas de apoio de modo a permitir o normal funcionamento de laboratórios e bibliotecas escolares”, contudo, questionamos, tal como pais e professores, se estes sabem resolver os problemas informáticos que surgem no decurso da utilização dos computadores na biblioteca ou se sabem diferenciar o material existente nos laboratórios.

Como vimos são vários os constrangimentos que se colocam hoje ao trabalhos dos assistentes operacionais, desde a debilidades encontradas ao nível do relacionamento com os alunos, pais e mesmo professores, passando pela falta de competências para agirem em conformidade em situações de acidentes e incidentes com os alunos, pela necessidade terem maiores cuidados em questões de higiene, pela mudança atitudinal que se lhes requer

na interacção com os alunos, que se deseja mais interventiva, pela ausência de saberes em termos de técnicas de trabalho no auxilia ao desenvolvimento das actividades lectivas dos educadores até aos frágeis conhecimentos informáticos, que com o advento das novas tecnologias se tornam cada vez mais prementes em qualquer ofício, sobretudo, naqueles que de uma forma mais ou menos directa intervêm no âmbito da educação.

Baseados no trabalho de Almeida e colaboradores (2001), podemos concluir que tomando como referência os desafios que as escolas de hoje colocam ao auxiliar de acção educativa (assistente operacional), deixam de fazer qualquer sentido as representações sociais associadas a uma profissão de limpeza e arrumação. A centralidade deste trabalho deve assentar agora, segundo as percepções dos diferentes intervenientes na comunidade educativa, na qualidade das relações que este profissional estabelece com os alunos e preocupando-se com o seu bem-estar e com a sua segurança, contribuindo assim para uma escola com melhor ambiente.

Sendo as relações dos auxiliares de acção educativa (assistentes operacionais) marcadas por momentos de tensão com os diferentes actores do sistema educativo, que conduzem facilmente a comportamentos de subalternização e até de desqualificação profissional, torna-se assim crucial que para ultrapassarem este tipo de sentimentos estas pessoas “tomem consciência da importância do seu papel e da necessidade de promoverem uma acção mais esclarecida” (Almeida et al, 2001, p. 83), o que poderá acontecer, segundo estes autores, se for criado um espaço de formação orientado para a reflexão e a análise crítica.

Ao se esperar do auxiliar de acção educativa (assistente operacional) uma atitude mais activa e interventiva, sobressai “a importância de estes possuírem conhecimentos teóricos e práticos que lhes permita desenvolver uma acção de maior qualidade, capaz de responder às diversas situações com que se deparam no dia-a-dia da escola” (Almeida *et al.*, 2001, p. 83).

Contudo dada a falta de oportunidades de formação a que estes profissionais têm sido votados e no sentido deste constrangimento ser atenuado, reiteramos aqui opinião de Barroso (1995) que perante este contexto cabe aos órgãos de gestão das escolas valorizarem a dimensão educativa do trabalho destes profissionais, para que se sintam realmente membros participantes nas tomadas de decisão da escola.

PARTE II

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Capítulo 3. Os assistentes operacionais na escola: um estudo sobre a acção, satisfação e opiniões perante o trabalho



1. Opções metodológicas

O trabalho desenvolvido até aqui procurou apresentar uma reflexão sobre as mudanças operadas na Escola, enquanto organização política e social, que evoluiu legislativamente e operacionalmente, no sentido de valorizar a participação, a satisfação e opinião de todos os actores educativos, sem dispensar ninguém.

O olhar especial deste trabalho vai para a acção dos assistentes operacionais enquanto profissionais implicados na acção escolar, partindo do previsto na legislação, do entendimento que os serviços da DREC fazem sobre os últimos dispositivos legais relativos ao assunto e do cruzamento da literatura no que diz respeito à satisfação, opiniões, atitudes, percepções e funções que envolvem e caracterizam o seu trabalho.

A carreira de assistente operacional foi criada recentemente no âmbito da Modernização e Reforma da Administração Pública, dando consecução à estratégia do Governo em reestruturar as carreiras da administração pública com vista à racionalização e flexibilização de recursos humanos. Assim os antigos auxiliares de acção educativa foram integrados na carreira de assistente operacional⁷⁴. A partir de agora estes profissionais deixarão de ser geridos, única exclusivamente, a partir de um conteúdo funcional rígido e passarão a sê-lo por um conteúdo descrito de uma forma abrangente e adaptável às necessidades de cada organização.

Encontrando-nos numa fase de operacionalização das mudanças legisladas sentimos necessidade de recorrer ao esclarecimento junto dos serviços da Direcção Regional de Educação do Centro (DREC) a fim de nos apercebermos das expectativas e interpretação desta entidade tuteladora da escola acerca dos recentes dispositivos legais. Em entrevista que nos concedeu⁷⁵, os serviços da DREC admitem que os gestores das escolas continuem a nortear, de uma forma geral, as funções dos assistentes operacionais tendo em consideração o conteúdo alusivo à carreira de auxiliar de acção educativa previsto no Decreto-Lei n.º 184/2004. Aqueles serviços consideram também que para além destas alterações verificadas a nível da gestão, os assistentes operacionais vão ser ainda abrangidos por um novo modelo de progressão na carreira que não os beneficiará em relação ao estipulado na legislação anterior.

É entendimento dos serviços da DREC que as escolas de hoje necessitam muito destes trabalhadores, pois estes devem deixar de ser estereotipados como “pessoal de

⁷⁴ Cf. Lei n.º 12-A/2008 de 27 de Fevereiro

⁷⁵ Vide anexos

limpeza” já que, à luz da nova legislação, podem desempenhar tarefas acrescidas na escola e serem uma valia cada vez maior ao serviço da comunidade escolar. Os serviços da DREC consideram mesmo que estes têm um papel “charneira” no relacionamento entre os diferentes elementos da comunidade educativa. Almeida, Mota e Monteiro (2001) no estudo que fizeram sobre os auxiliares de acção educativa pronunciam-se sobre os contributos destes para escola parafraseando a percepção dos pais sobre aqueles:

“A AAE tem a função de zelar pelos interesses dos professores, alunos e pais (...) cuidar da higiene da escola, vigiar o recreio das crianças e na ausência da professora ‘ocupar’ o lugar desta” (p.77).

As convergências entre os diferentes aspectos focados ao longo da revisão da literatura que efectuámos influenciaram as nossas opções metodológicas.

Havendo escassos estudos relativos a estes profissionais, encaramos este percurso investigativo no sentido de abordar o assunto de uma forma exploratória e desta forma poderemos abrir novas portas a outros interessados no seu estudo. Para tal recorreremos em termos metodológicos a uma investigação por questionário tendo como amostra os assistentes operacionais do Agrupamento de Escolas Dr. Fortunato de Almeida.

1.1. Tipo de estudo e objectivos

Tendo em consideração que os estudos relativos aos assistentes operacionais no contexto educativo são escassos e que aqueles assumem um papel cada vez mais relevante no quotidiano da vida escolar, propõe-se a realização de uma investigação que visa abordar, de uma forma exploratória, a importância destes profissionais na gestão da escola: as suas acções, a sua satisfação e as suas opiniões perante as exigências e desafios do seu trabalho. Assim, para esta investigação foram estabelecidos os seguintes objectivos:

1. Caracterizar, de uma forma geral, as diversas **acções** desempenhadas pelos assistentes operacionais na escola (caracterizar as **tarefas**, os **conhecimentos** considerados mais importantes para o desempenho das suas funções e **relacionamento** com os actores)
2. Caracterizar a **satisfação** dos assistentes operacionais em relação à **organização**, aos **actores** e ao **exercício** da sua profissão.
3. Descrever as opiniões dos assistentes operacionais sobre as tarefas que executam, sobre os **conhecimentos que possuem** e sobre outros **conhecimentos a desenvolver**.
4. Conhecer a percepção que o **assistente operacional** possui em relação à sua **imagem profissional**.

5. Averiguar da existência de **necessidades de formação** ou de outras necessidades de índole organizacional que após colmatadas sejam um contributo para a **realização profissional e pessoal** dos assistentes operacionais, tal como para o seu **reconhecimento social**.
6. Relacionar a **satisfação** dos assistentes operacionais com as diversas **acções** desempenhadas, com as **opiniões** que possuem em relação às suas tarefas, aos seus **conhecimentos** e à **imagem** em relação à sua profissão.

1.2. Instrumento de recolha de dados

Qualquer investigação científica está dependente do contexto onde decorre a acção investigativa e dos constrangimentos que lhe são inerentes. Neste caso em questão, o estudo de que tratamos vai desenvolver-se em meio organizacional, tendo como suporte metodológico uma investigação exploratória assente na descrição e explicação de resultados.

Dada a natureza deste trabalho e pesando os prós e os contras de todas as metodologias possíveis para desenvolver os propósitos da nossa acção investigativa, decidimos que o questionário era o método que mais se ajustava aos nossos objectivos e o que mais poderia atenuar as limitações decorrentes da nossa investigação. Quivy, e Campenhoudt (1992) entendem que o questionário se presta a apresentar uma “sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais, sobre eles próprios e o seu meio.”. Este entendimento vem fundamentar a nossa opção pelo questionário (cf. Anexo 2), que vai, assim, possibilitar a obtenção de dados, permitindo analisar a importância da gestão escolar, das acções, satisfação e opiniões dos assistentes operacionais. Na escolha deste tipo de instrumento pesou, também, o facto de este nos permitir inquirir a totalidade da amostra disponível, num espaço de tempo relativamente curto, tal como a garantia do anonimato dos participantes, não os expondo à influência de opiniões externas⁷⁶ e, ainda, a flexibilidade na escolha do momento da resposta, permitindo aos participantes fazê-lo de acordo com a sua disponibilidade profissional. Finalmente, como um dos objectivos do estudo era a generalização de resultados, pensamos que a este respeito o questionário é a ferramenta indicada.

O questionário foi, assim, elaborado a partir de itens operacionalizados para o efeito e de outros retirados de um questionário, elaborado no âmbito de um estudo sobre

⁷⁶ A investigação incide em questões pessoais e profissionais, obrigando a respeitar a confidencialidade das respostas..

auxiliares de acção educativa (Rocha, 2005). Foram ainda considerados documentos de índole legislativa (Decreto-lei n.º 184/2004 de 29 de Julho; Lei n.º 12-A/2008 de 27 de Fevereiro) e uma obra especializada no âmbito do papel dos auxiliares de acção educativa (Almeida, Mota & Monteiro, 2001).

A Tabela 5 mostra as fontes que permitiram a adaptação para cada um dos itens do questionário apresentado, assim como a sua correspondência dos itens da versão original.

Tabela 5: Constituição do questionário

Origem dos itens	Número do item	Questionário
	1	1
	2	2
	3	3
	7	8
Rocha (2005)	8	23
	9	9
	11	10
	12	11a
	13	11b
	14	13a
	15	13b
	16	13c
	17	13d
Tabelas de Transição para as novas posições remuneratórias elaboradas de acordo com a Portaria n.º1553-C/2008 de 31.12.2008 e disponibilizadas pela DGAEP em 14-01-2009	Operacionalizado para esta investigação	7
Almeida, Mota e Monteiro (2001)	Adaptação da obra “O Auxiliar da Acção Educativa no Contexto de uma Escola em Mudança” de Almeida, Mota e Monteiro (2001) pp. 78-116	15, 16, 18, 19, 20
Decreto-lei n.º 184/2004 de 29 de Julho	Adaptação do anexo 3, alínea “carreira de auxiliar de acção educativa”	12 e 17
Decreto-lei n.º 184/2004 de 29 de Julho	Operacionalizados para esta investigação”, com base no Decreto-Lei n.º 184/2004 de 29 de Julho	13e, 13f, 13g, 13h, 13i, 13j, 13l, 14
Lei n.º 12-A/2008 de 27 de Fevereiro	Apanhado geral da Lei n.º 12-A/2008 de 27 de Fevereiro	6, 22
	Operacionalizado para esta investigação	4,5,11c, 21 e 24

Na Tabela 6 é possível consultar as dimensões e características avaliadas pelo questionário. A primeira parte apresenta um conjunto de questões que permitem a caracterização sociodemográfica dos sujeitos da amostra.

Segue-se-lhe a avaliação das acções executadas pelos assistentes operacionais da amostra considerando diversas dimensões. A este respeito, o questionário contempla perguntas que permitem a caracterização objectiva da frequência de execução de funções, questões ligadas à percepção de conhecimentos necessários à execução de tarefas e expectativas sobre as mesmas e outras que caracterizam o relacionamento destes profissionais com os diferentes actores da comunidade escolar.

Quanto às perguntas que foram formuladas no âmbito da satisfação dos assistentes operacionais, a elaboração de uma Escala de Satisfação permite obter um índice de satisfação geral em relação a diversos aspectos relacionados com o sistema escolar, contemplando não só os relacionamentos interpessoais, mas também condições de trabalho, o reconhecimento deste ou, ainda, o grau de iniciativa que esse permite. À parte da satisfação geral foram testados outros aspectos particulares sobre a satisfação: uns que se destinam a obter dados sobre a satisfação do relacionamento dos participantes com diversos actores da comunidade escolar; outros acerca da sua satisfação para com a organização; outros ainda em relação à sua profissão.

Tabela 6: Secções e respectivas variáveis avaliadas pelo questionário

Variáveis		Itens
Caracterização da amostra		1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 24
Caracterização da acção dos assistentes operacionais	As tarefas executadas/desempenhadas pelos assistentes operacionais	12; 13 f,g,h,i,j; 14; 16 a
	Conhecimentos mais importantes para o desempenho das tarefas do assistente operacional	15
	Acções dos assistentes operacionais quando surgem problemas com os diferentes actores da comunidade educativa	13 a, b, c, d e 16 b
A satisfação dos assistentes operacionais	Satisfação geral	9; 10
	Satisfação em relação aos actores do sistema	8
	Satisfação com a profissão	11 a ,b,c
Opiniões dos assistentes operacionais	Opiniões sobre as tarefas que os assistentes operacionais gostariam de executar	17
	Opiniões sobre os conhecimentos actualmente possuídos pelos assistentes operacionais	19
	Opiniões sobre os conhecimentos a desenvolver para maior apoio técnico aos professores	20
	Expectativas	18
Imagem Profissional		21, 22, 23

Finalmente, também foram consideradas perguntas que avaliam as opiniões destes profissionais sobre diferentes aspectos: tarefas, inerentes à sua profissão, que mais desejam executar; actualização dos seus conhecimentos perante situações específicas que decorrem do seu trabalho; outros conhecimentos que eventualmente poderiam contribuir para um maior apoio técnico aos professores; expectativas criadas a partir dos benefícios para o seu desempenho laboral advindos do aumento de conhecimentos; expectativa de continuarem a estudar; a sua imagem profissional.

Tratando-se de instrumentos de auto-preenchimento, a página de rosto do questionário contempla a apresentação do estudo e dos respectivos objectivos, assim como todas as perguntas contemplam instruções de preenchimento.

Os itens do questionário foram construídos segundo vários formatos. Em primeiro lugar, os itens relativos à idade (item 2), ao tempo a trabalhar na profissão (item 4) e ao tempo a trabalhar no agrupamento (item 5) implicaram uma resposta aberta. Foram também incluídas questões segundo a organização de escalas ordinais, na medida em que os indivíduos deviam escolher a sua opção, colocando uma cruz no local adequado, de acordo com uma categoria pré-estabelecida. Neste tipo de resposta, incluem-se itens relativos à caracterização da amostra, nomeadamente a “habilitação escolar” (item 3), a “modalidade de contrato” (item 6), a “posição remuneratória” (item 7) e o “local de trabalho” (item 24).

Outras questões foram formuladas de forma que os indivíduos escolhessem, entre várias afirmações, as que mais se adequassem à sua situação ou opinião (questões 11, 13, 14, 15, 17). Os itens que estavam relacionados com a satisfação acerca da profissão foram colocados na questão 11. Nos itens “a”, “b”, “c” e “d” da questão 13 avaliou-se o relacionamento dos assistentes operacionais com os diferentes actores da comunidade educativa e nos restantes itens desta mesma questão procurou-se aferir as suas atitudes perante tarefas que são geralmente executadas por todos os assistentes operacionais. A questão 14 foi construída com base em tarefas de execução mais específicas realizadas na biblioteca e a reprografia, nas quais nem todos os assistentes operacionais nelas participam. A questão 15 implicou uma avaliação dos conhecimentos considerados pelos assistentes operacionais como mais importantes para o desempenho das suas tarefas/funções. Quanto à questão 17 aferiu as opções daqueles profissionais sobre as tarefas que mais gostariam de executar.

Finalmente, os itens restantes, foram constituídos em escalas do tipo *Likert*, que sugeriam uma resposta correspondente à opinião, colocando uma cruz no local adequado.

No que diz respeito à satisfação, a questão 8 (satisfação nas relações com os outros actores do sistema escolar) foi avaliada mediante uma escala de 5 pontos categorizada nas seguintes opções: “muito boas”, “boas”, “razoáveis”, “más” e “muito más”. As questões 9 (satisfação em relação à organização) e 10 (satisfação geral) contemplaram, igualmente, cinco tipos de respostas, nomeadamente “muito satisfeito”, “satisfeito”, “nem satisfeito nem insatisfeito”, “insatisfeito”, “muito insatisfeito”. A questão 12 e o item a) da questão 16, relativos às tarefas desempenhadas pelos assistentes operacionais, e o item b) da 16 (relacionamento com os diferentes actores da comunidade educativa) foram construídos com base em quatro tipos de respostas: a 12 considera as opções “nunca”, “poucas vezes”, “muitas vezes” e “sempre”, enquanto que a 16 contempla as possibilidades “sempre”, “às vezes”, “raramente” e “nunca”. As questões 18, 19, 20, 21, 22 e 23 que avaliam as opiniões dos assistentes operacionais sobre as expectativas que eles possuem acerca da melhoria do seu desempenho profissional, as expectativas acerca da possibilidade de continuarem a estudar, a actualização dos seus conhecimentos em função de condicionantes do seu trabalho, e as opiniões que eles possuem sobre a sua própria imagem profissional, implicaram, na sua construção, o recurso a quatro tipos de resposta: “concordo totalmente”, “concordo”, “discordo” e “discordo totalmente”.

1.3. Procedimentos

Os 30 questionários foram entregues aos assistentes operacionais nos dias 7 e 8 de Maio de 2009, estando o investigador presente no acto de entrega dos mesmos, por forma precaver eventuais solicitações de esclarecimento de dúvidas, quer relativamente ao objectivo da sua aplicação quer no que diz respeito às instruções gerais de resposta. Houve casos em que o âmbito do esclarecimento de dúvidas foi alargado à interpretação das questões.

O consentimento solicitado aos assistentes operacionais para colaborarem nesta investigação foi obtido, numa primeira instância, através de contactos informais feitos por telefone pelos serviços administrativos da escola aos trabalhadores que não trabalhavam na sede de Agrupamento ou pelo próprio investigador em conversas mantidas com os trabalhadores da escola sede, onde aquele também trabalhava. Num segundo momento, foram informados, por escrito, através da folha de rosto do questionário.

Embora nem todos os assistentes operacionais tenham respondido, por motivos de ordem profissional, ao questionário no momento em que o investigador esteve presente foram calculados cerca de 30 minutos para a sua realização.

Para o tratamento estatístico dos dados dos trinta questionários recorreremos ao programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 17.0. No que respeita à sua análise foi utilizada a estatística descritiva: médias e desvios padrão para as variáveis numéricas e frequências para as variáveis categoriais. Os dados obtidos das questões do questionário foram analisados em tabelas de frequência e de percentagens devido ao tamanho da amostra.

2. Participantes

O estudo incide sobre uma amostra de 30 assistentes operacionais, entre 31 possíveis, do Agrupamento, pertencendo 8 aos jardins-de-infância, 9 às escolas do 1º ciclo e 13 à escola do 2º e 3º Ciclos.

O questionário foi administrado a 29 (96,7%) indivíduos do sexo feminino e a 1 (3,3%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 30 e os 64 anos, sendo a média de idades dos participantes de 47,04 (DP=9,91).

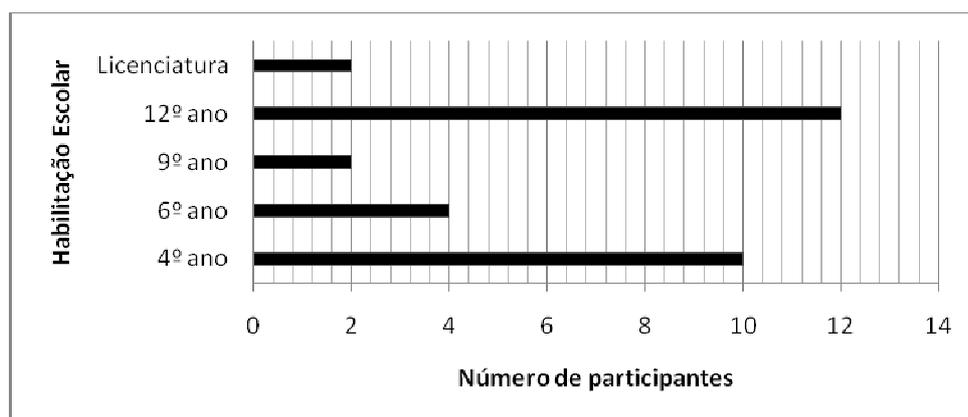


Gráfico 1: Distribuição da habilitação escolar dos assistentes operacionais (n=30)

Em relação à habilitação escolar dos participantes (cf. Gráfico 1), a maioria atingiu o 12º ano de escolaridade (n=12), seguindo-se o grupo dos que atingiu o 4º ano de escolaridade ou equivalente (n=10). Contudo, existem, também, participantes com o 6º ano de escolaridade (n=4) e em menor número com o 9º ano de escolaridade (n=2) e com licenciatura (n=2).

Analisando a distribuição da habilitação escolar pelo local de trabalho (cf. Tabela 7) verificamos que a distribuição dos participantes por habilitação escolar é mais diversificada no 2º e 3º Ciclos.

Nos jardins-de-infância trabalham 4 assistentes operacionais (13,3%) com 4º ano ou equivalente, não se verificando nenhum caso que possua o 6º ou 9º ano. Contudo, 3 deles possuem o 12º ano (10%) e um é licenciado (3,3%).

Tabela 7: Distribuição da Habilitação Escolar pelo Local de Trabalho (n=30)

Habilitação Escolar	Local de Trabalho			Total
	Jardim-de-infância	1º Ciclo	2º e 3º ciclo	
4º ano ou equivalente	4 13,3%	3 10%	3 10%	10 33,3%
6º ano ou equivalente	-	1 3,3%	3 10%	4 13,3%
9º ano	-	1 3,3%	1 3,3%	2 6,7%
12º ano	3 10%	4 13,3%	5 16,7%	12 40,0%
licenciatura	1 3,3%	-	1 3,3%	2 6,7%
N	8 26,7%	9 30%	13 43,3%	30 100%

Nas escolas do 1º Ciclo, 3 assistentes operacionais (10%) possuem o 4º ano ou equivalente, um o 6º ano ou equivalente (3,3%), outro o 9º ano (3,3%) e quatro o 12º ano (13,3%). Neste ciclo não se verifica nenhum caso de assistentes operacionais com licenciatura.

No 2º e 3º Ciclos, 3 dos assistentes operacionais (10%) possui o 4º ano ou equivalente, outros tantos possuem o 6º ano ou equivalente, 1 o 9º ano (3,3%), 5 o 12º ano (16,7%) e 1 é licenciado.

Os anos de serviço dos participantes nesta profissão variam entre os 4 e os 40 anos (M=18,83; DP=10,37). Entre 4 e 40 anos também variam os anos de serviço no Agrupamento de Escolas no qual se encontravam aqueles no momento de preenchimento do questionário. Porém, o valor médio dos anos serviço no Agrupamento (M=15,21; DP=10,23) é inferior ao da profissão.

Em relação à modalidade de contrato, 26 participantes possuem contrato a tempo indeterminado, 3 contrato a termo resolutivo certo e um elemento não respondeu à questão colocada.

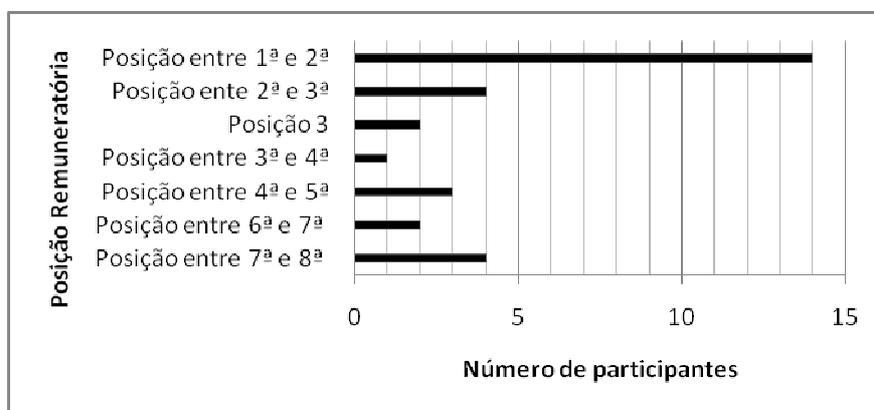


Gráfico 2: Posição Remuneratória dos assistentes operacionais (n=30)

No que diz respeito à posição remuneratória (cf. Gráfico 2), verifica-se que a maioria dos participantes (n=14) se encontra entre a 1ª e 2ª (n=14) posição remuneratória, que corresponde à mais baixa de entre as posições possíveis na carreira. As posições remuneratórias mais altas assinaladas foram as que se situam entre a 4ª e 5ª (n=3), a 6ª e 7ª (n=2) e 7ª e 8ª (n=4).

3. Resultados

Nesta secção, os resultados da investigação empírica serão apresentadas de acordo com três diferentes domínios: acções, satisfação e opiniões dos assistentes operacionais perante o seu trabalho.

3.1. Caracterização da acção dos assistentes operacionais

A Lei 12-A/2008 ao prever que a substituição da gestão das tarefas dos assistentes operacionais se faça já não de acordo com “conteúdos rígidos” (Alcoforado, 2008, p. 178), mas por intermédio de um conteúdo funcional “descrito de forma abrangente” (Lei 12-A/2008, art.º 43.º, n.º 2), pretende criar condições a que cada escola faça a gestão das competências dos seus trabalhadores de uma forma flexível e de acordo com as suas necessidades.

Contudo, o estabelecimento que nos ofereceu a oportunidade de fazer esta investigação ainda se cinge, na organização do trabalho destes funcionários, pelos conteúdos funcionais do anterior modelo, previsto no Decreto-Lei n.º 184/2004⁷⁷. Desta forma, foi por esses conteúdos apresentados de uma forma mais “rígida” (específica) que nos guiamos na construção do questionário que nos serviu de suporte metodológico para esta investigação e que agora pretendemos dar conta dos seus resultados.

3.1.1. As tarefas executadas/desempenhadas pelos assistentes operacionais

Pretendeu-se apurar a frequência de realização de tarefas por parte dos assistentes operacionais, de um modo geral, não especificando os seus dados por local de trabalho, verificando-se (cf. Gráfico 3) que as actividades assinaladas com maior frequência de desempenho, tendo em conta as opções “sempre” e “muitas vezes” são, respectivamente:

- “Limpar, arrumar e cuidar do material escolar” (83,3%; 13,3%);

⁷⁷ Segundo os serviços da DREC tal não se constitui como uma infracção à lei, pois cada escola tem autonomia suficiente para gerir as competências de cada trabalhador de acordo com a realidade que se depara, sendo de opinião que as escolas não vão defini-los de outra forma, procedendo a reajustes à medida que as necessidades o impõem.

- “Zelar para que os alunos cumpram os seus deveres quer durante o recreio quer durante as aulas” (69%; 31%);
- “Prestar apoio e assistência aos alunos que se magoam” (67,9%; 32,1%);
- “Receber e transmitir mensagens” (46,7%; 40%);
- “Preparar, fornecer e transportar o material necessário para as actividades lectivas” (43,3%; 43,3%).

Por outro lado, entre as tarefas que são realizadas com menor frequência de desempenho, tendo em consideração as opções “nunca” ou “poucas vezes” destacam-se respectivamente:

- “Apoiar no funcionamento dos laboratórios” (80%; 19,2%);
- “Prestar serviços no SASE” (70,8%; 12,5%);
- “Apoiar no funcionamento da biblioteca (46,2%; 30,8%).

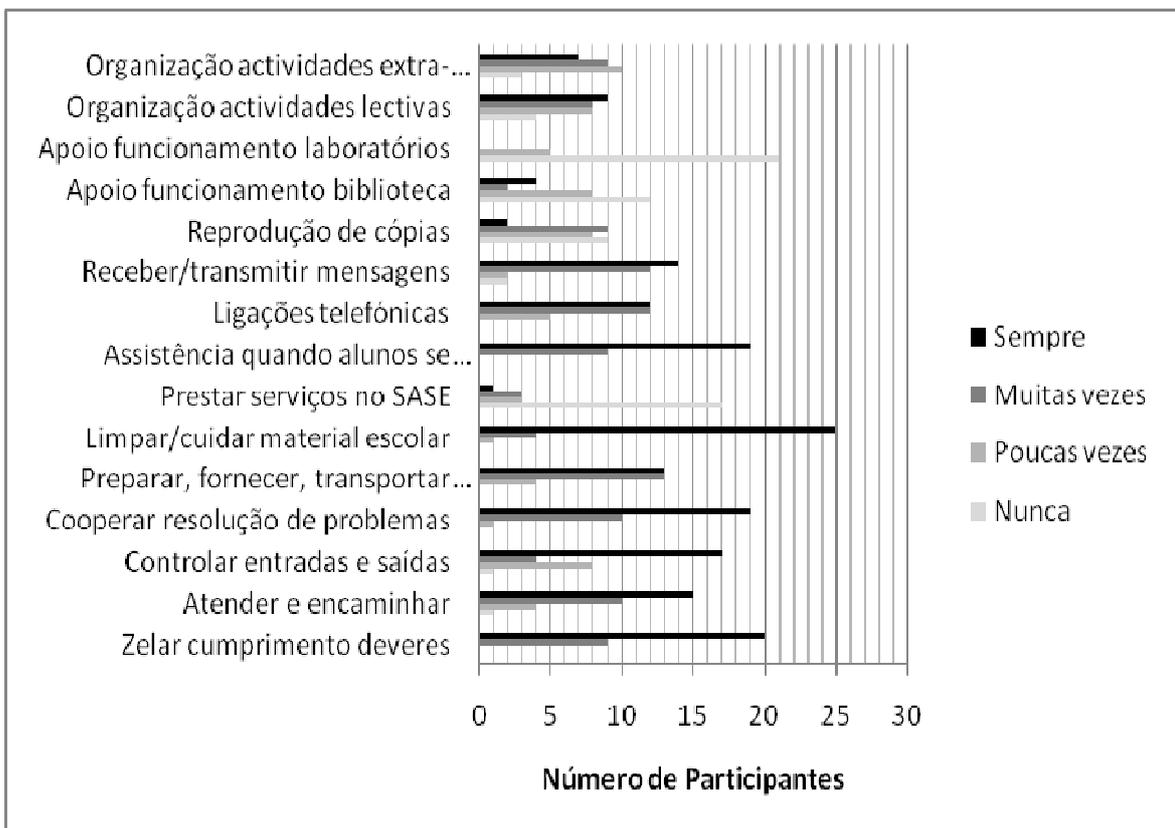


Gráfico 3: Frequência de realização de tarefas (todos os locais de trabalho) dos assistentes operacionais (n=30)

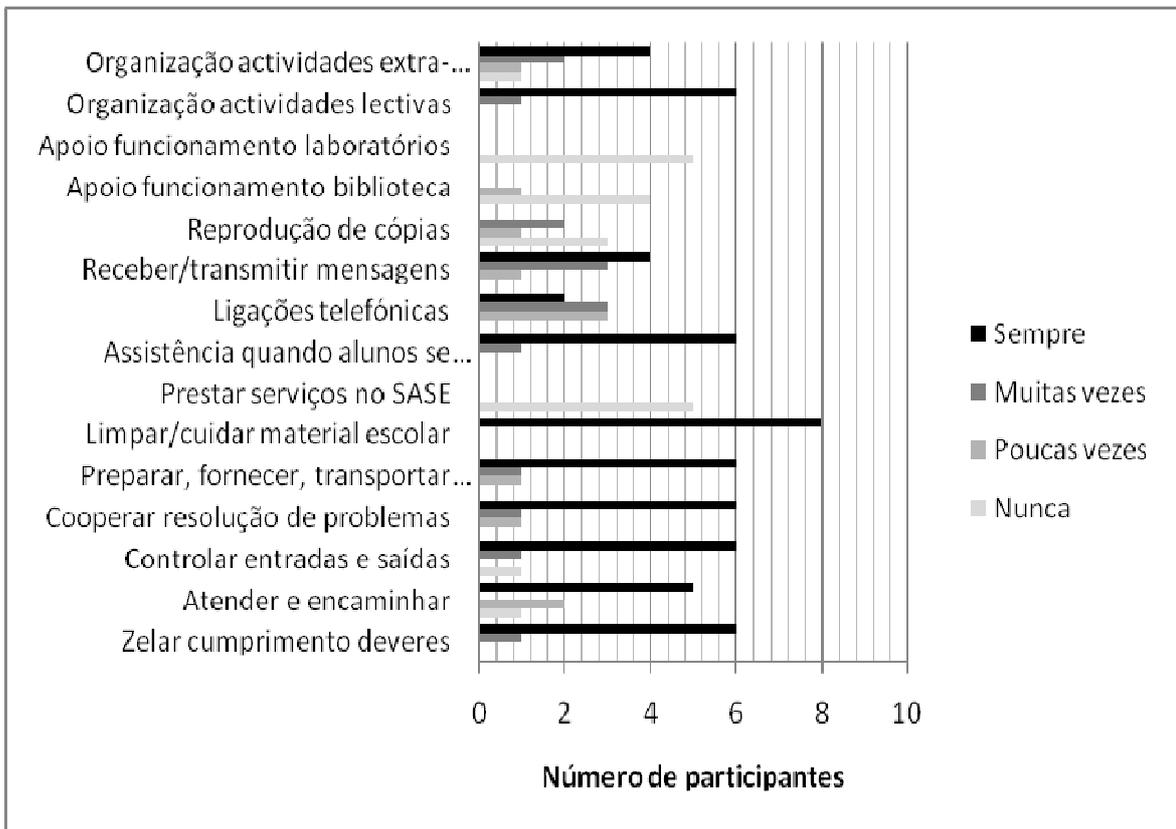


Gráfico 4: Frequência de realização de tarefas (Jardins-de-infância) dos assistentes operacionais (n=30)

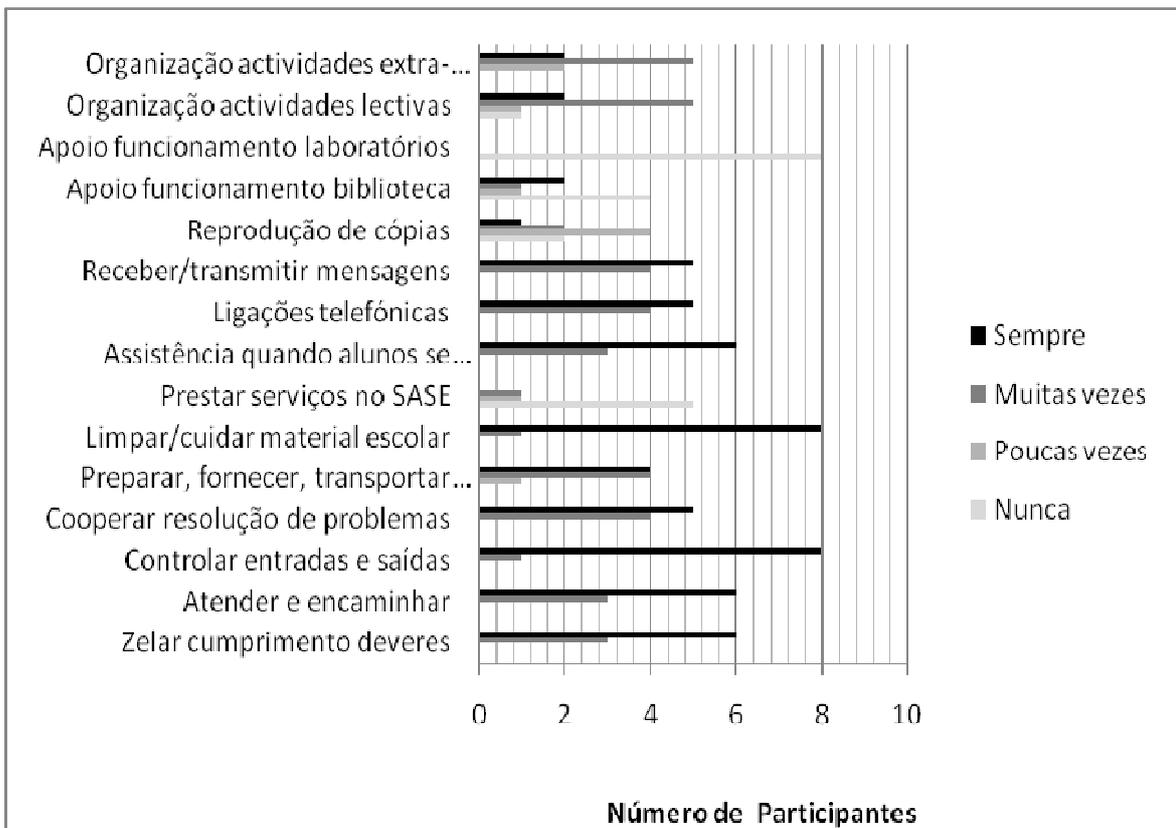


Gráfico 5: Frequência de realização de tarefas (1º Ciclo) dos assistentes operacionais (n=30)

Os Gráficos 4, 5 e 6 mostram a frequência de execução das tarefas dos assistentes operacionais distribuídos pelos três tipos de locais de trabalho: Jardins-de-infância, 1º Ciclo e 2º e 3º Ciclos.

Nos Jardins-de-infância (cf. Gráfico 4) e também no 1º Ciclo (cf. Gráfico 5), as percentagens das tarefas executadas com maior frequência são semelhantes às que foram apresentadas no gráfico geral, verificando-se, como seria de esperar, que existem actividades em que nenhum profissional as poderia efectuar, nomeadamente “Prestar serviços no SASE” e “Apoiar no funcionamento dos laboratórios”

Ao observar o Gráfico 6, constata-se que, à medida que se avança no nível de escolaridade, as tarefas, desempenhadas pelos assistentes operacionais, estão distribuídas de uma forma mais equitativa, como se pode comprovar pelos dados da escola do 2º e 3º Ciclos, onde os profissionais já afirmam efectuar qualquer uma das tarefas apresentadas, incluindo “Prestar serviços no SASE” e “Apoiar no funcionamento dos laboratórios”, algo que os profissionais dos Jardins-de-Infância e do das escolas do 1º Ciclo dizem não fazer.

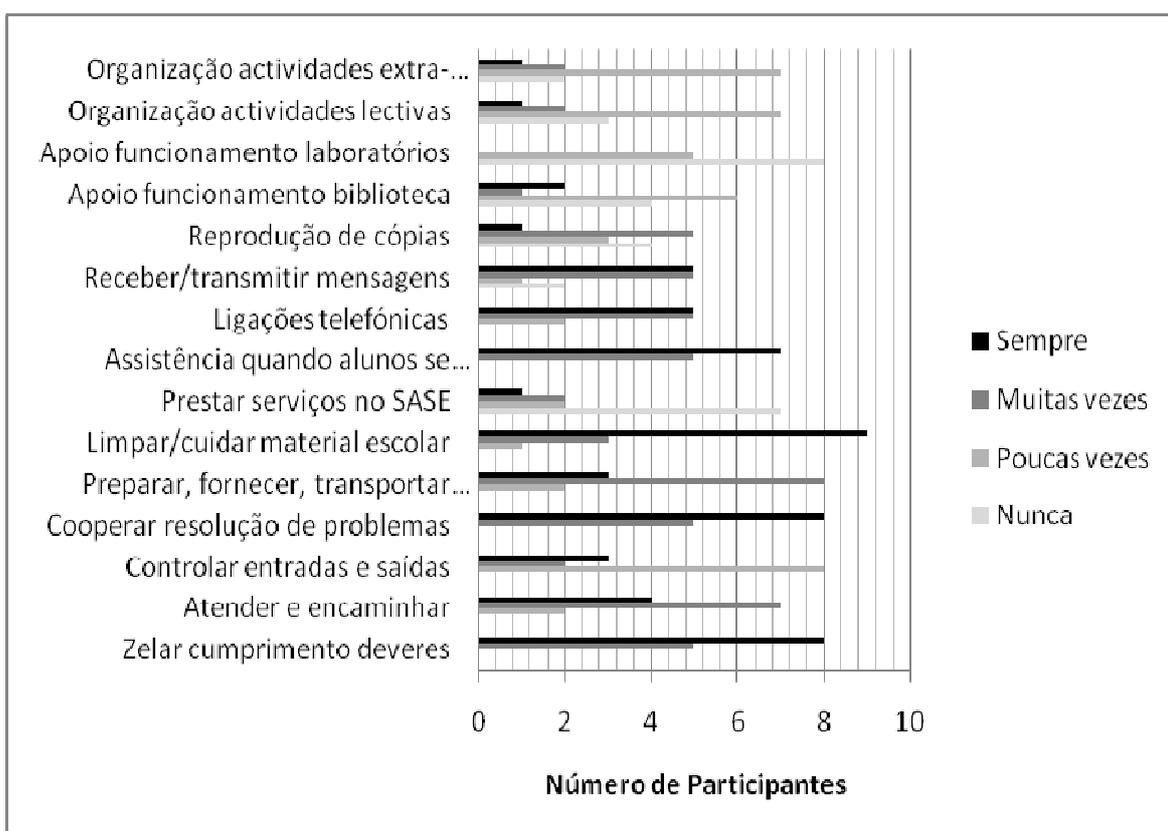


Gráfico 6: Frequência de realização de tarefas (2º e 3º Ciclo) dos assistentes operacionais (n=30)

Ao incluirmos na análise geral à frequência da execução das tarefas o item “dinamizo actividades para alunos”, constatamos que as respostas mais frequentes

implicam a opção “às vezes” (52,4%) e “raramente” (23,8%), tendo-se constatado nos Jardins-de-infância a maior percentagem daqueles que assinalam como “às vezes”.

Por último, cruzamos a frequência do item “dinamizo actividades para alunos” (cf. Tabela 8), com as possibilidades de resposta à questão 13 h) “quando me solicitam a participação na organização de actividades lectivas” e verificámos que os indivíduos que afirmaram dinamizar “sempre” (14,3%) actividades para os alunos disseram saber fazê-lo e ter gosto nisso. Dos 52,4% (n=11) que referiram fazê-lo “às vezes”, 46,7% (n=10) afirmaram saber fazê-lo e ter gosto nisso, sendo que, apenas 4,8% (n=1) disse que o gostava de fazer, embora não possua conhecimentos para tal. Dos que o fazem “raramente”, 9,5% (n=2) diz saber fazê-lo e ter gosto nisso, 9,5% (n=2) que o gostava de fazer mas não possui conhecimentos e 4,8% (n=1) que se sente pouco à vontade para o fazer, porque diz não ser capaz. Quanto aos que responderam “nunca”, 4,8% (n=1) disse saber fazê-lo e ter gosto nisso e 4,8% (n=1) que “gostava de o fazer mas não possui conhecimentos” para tal. Não houve quem dissesse que não gosta de participar na organização de actividades lectivas.

Tabela 8: Cruzamento das respostas ao item “dinamizo actividades para alunos” com a questão “quando me solicitam a participação na organização de actividades lectivas”

Quando me solicitam a participação na organização de actividades lectivas	Dinamizo actividades para os alunos				
	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Total
Gosto de o fazer e sei fazê-lo	3 14,3%	10 46,7%	2 9,5%	1 4,8%	16 76,2%
Gostava de o fazer mas não possuo conhecimentos	–	1 4,8%	2 9,5%	1 4,8%	4 19%
Sinto-me pouco à vontade para o fazer porque sinto que não sou capaz	–	–	1 4,8%	–	1 4,8%
n	3 14,3%	11 52,4%	5 23,8%	2 9,5%	21 100%

Descritas as percentagens de execução de cada uma das tarefas inerentes ao trabalho dos assistentes operacionais decidimos dissecar cada uma delas em vários itens, a fim de averiguarmos as atitudes daqueles profissionais perante as mesmas, procurando detectar aí possíveis constrangimentos na sua execução. Ao analisarmos os dados presentes abaixo na Tabela 9 e dando relevância aos resultados que julgamos de maior enfoque, constatamos:

- No que diz respeito à **transmissão de uma informação, atender e encaminhar utilizadores da escola** 90% (n=27) dos inquiridos dizem que se sentem à vontade para o fazer, 6,7% (n=2) referem que gostam de o fazer mas sentem dificuldades em se exprimirem, 3,3% (n=1) indica não gostar de o fazer e nenhum dos participantes considerou a hipótese “Faço-o, até com gosto, mas tenho dificuldade em exprimir-me”;

- Quanto à **preparação de material didáctico**, 66,7% (n=20) dos participantes afirma não ter dificuldades em fazê-lo, no entanto, 20% (n=6) deles referem não possuir conhecimentos para o fazer, 10% (n=3) dizem que o fazem, desde que não seja para preparar o videoprojector, 1 deles (3,3%) diz que possuir conhecimentos para ajudar em todas as tarefas, mas não lhas pedem para as fazer e nenhum participante assinalou a hipótese “Faço-o desde que não seja para ajudar a preparar material de laboratório;
- No apoio ao **funcionamento dos laboratórios**, 50% (n=12) dos participantes confessa não possuir conhecimentos sobre esta função, 33,3% (n=8) diz que se limita a transportar os materiais e a cuidar da sua limpeza e conservação, 16,7% (n=4), embora possua conhecimentos para ajudar em todas as tarefas, não lhe solicitam a sua execução e não houve qualquer inquirido que considerasse a hipótese “Identifico os materiais e sei manuseá-los”;
- No que concerne à **participação na organização de actividades lectivas**, 66,7% (n=20) dos participantes disse que gosta e sabe fazê-lo, sendo que 23,3% (n=7) gostava de o fazer, mas diz não possuir conhecimentos para tal, 10% (n=3) diz sentir-se pouco à vontade para o fazer por sentir que não é capaz e ninguém referiu que não o gosta de fazer. Analisando a participação na organização de actividades lectivas, por local de trabalho, verificamos que a distribuição dos participantes é mais diversificada, em termos percentuais, relativamente às diferentes opções de resposta, nas escolas do 1º Ciclo e na escola do 2º e 3º Ciclos, pois nos Jardins-de-infância só 3,3% (n=1) disse que gostaria de o saber fazer mas que não possuiu conhecimentos para tal, sendo que todos os outros (n=7) admitiram que gostam de o fazer e sabem fazê-lo;
- Relativamente à **participação na organização de actividades extra-lectivas**, 75,9% (n=22) dizem que o fazem e que gostam de o fazer, 10,3% (n=3) referem que embora o façam não se sentem à vontade para o fazer e outros tantos afirmam não o fazer embora gostassem, sendo que apenas um (3,4%) diz não o gostar de fazer. Analisando a participação na organização de actividades extra-lectivas pelo local de trabalho, verificamos que a distribuição dos participantes é mais diversificada, relativamente às diferentes opções de resposta, na escola do 2º e 3º Ciclos, pois os trabalhadores dos Jardins-de-infância só consideraram a resposta “Faço-o e gosto de o fazer” (n=8), tal como praticamente todos os do 1º Ciclo, à

excepção de 3,4% (n=1) que assinalou a resposta “Faço-o mas não me sinto à vontade para o fazer”;

- Sobre o **papel desempenhado no recreio em relação aos alunos**, 93,3% (n=28) dos assistentes operacionais diz que é “vigilante e participante”. Por seu turno, 6,7% (n=2) dizem que o seu papel é o de “observador limitando-se a vigiar os alunos”, sendo que um destes (3,3%) diz intervir, apenas, quando os alunos se batem, enquanto outro (3,3%) nem nessas circunstâncias o faz (estes dois trabalhadores prestam serviços na escola do 2º e do 3º Ciclos). De salientar que nenhum dos participantes disse que não se adequa às suas funções;

- No que respeita à **capacidade para fazerem assistências em situações de primeiros socorros**, 70% (n=21) dos participantes diz fazê-lo desde que seja para tratar de pequenos ferimentos, 30% (n=9) afirma que o faz porque possui formação específica na área e não houve nenhum deles que tivesse considerado a hipótese “Não o faço porque não o sei fazer”. Não se verificam discrepâncias relativamente à distribuição por local de trabalho das capacidades dos assistentes operacionais para fazerem assistências em situações de primeiros socorros.

Tabela 9: Função e execução de tarefas

	Jardim de Infância n=8	1º Ciclo n=9	2º e 3º Ciclo n=13	Total
<i>Quando tenho de transmitir uma informação, atender e encaminhar utilizadores da escola</i>				
Faço, até com gosto, mas tenho dificuldade em exprimir-me	1 3,3%	1 3,3%	–	2 6,7%
Sinto-me perfeitamente à vontade para o fazer	7 23,3%	7 23,3%	13 43,3%	27 90%
Não gosto de o fazer	–	1 3,3%	–	1 3,3%
N	8 26,7%	9 30%	13 43,3%	30 100%
<i>Quando me é solicitada ajuda na preparação de material didáctico</i>				
Faço sem qualquer tipo de dificuldade	8 26,7%	3 10%	9 30%	20 66,7%
Faço, desde que não seja para preparar o videoprojector	–	1 3,3%	2 6,7%	3 10%
Possuo conhecimentos para ajudar em todas as tarefas, mas não me pedem para as fazer	–	1 3,3%	–	1 3,3%
Não possuo conhecimentos para ajudar nessa tarefa	–	4 13,3%	2 6,7%	6 20%
N	8 26,7%	9 30%	13 43,3%	30 100%
<i>No apoio ao funcionamento dos laboratórios</i>				
Possuo conhecimentos para ajudar em todas as tarefas, mas não me pedem para o fazer	–	–	4 16,7%	4 16,7%
Limito-me a transportar os materiais e a cuidar da sua limpeza e conservação	–	1 4,2%	7 29,2%	8 33,3%
Não possuo conhecimentos para ajudar nessa tarefa	2 8,3%	8 33,3%	2 8,3%	12 50%
N	2 8,3%	9 37,5%	13 54,2%	24 100%
<i>Quando me solicitam a participação na organização de actividades lectivas</i>				
Gosto de o fazer e sei fazê-lo	7 23,3%	6 20%	7 23,3%	20 66,7%
Gostava de o fazer mas não possuo conhecimentos	1 3,3%	2 6,7%	4 13,3%	7 23,3%
Sinto-me pouco a vontade para o fazer, porque sinto que não sou capaz	–	1 3,3%	2 6,7%	3 10%
N	8 26,7%	9 30%	13 43,3%	30 100%
<i>Quando me solicitam a participação na organização de actividades extra-lectivas</i>				
Faço-o e gosto de o fazer	8 27,6%	8 27,6%	6 20,7%	22 75,9%
Faço-o mas não me sinto a vontade para o fazer	–	1 3,4%	2 6,9%	3 10,3%
Não o faço mas gostava de o fazer	–	–	3 10,3%	3 10,3%
Não gosto de o fazer	–	–	1 3,4%	1 3,4%
N	8 27,6%	9 31%	12 41,4%	29 100%
<i>No recreio o meu papel em relação aos alunos é o de</i>				
Vigilante e participante, pois interajo com eles (por exemplo, brinco, converso)	8 26,7%	9 30%	11 36,7%	28 93,3%
Observador, limito-me a vigiar os alunos e só intervenho quando eles se batem	–	–	1 3,3%	1 3,3%
Observador, limito-me a vigiar os alunos e não intervenho quando eles se batem	–	–	1 3,3%	1 3,3%
N	8 26,7%	9 30%	13 43,3%	30 100%
<i>Quando me solicitam a assistência em situações de primeiros socorros</i>				
Consigo fazê-lo porque possuo formação em primeiros socorros	2 6,7%	3 10%	4 13,3%	9 30%
Consigo fazê-lo desde que seja para tratar de pequenos ferimentos	6 20%	6 20%	9 30%	21 70%
N	8 26,7%	9 30%	13 43,3%	30 100%

Relativamente a tarefas específicas desempenhadas na reprografia (cf. Tabela 10) e na biblioteca (cf. Tabela 11), a maioria dos participantes refere não se adequa às suas funções: 66,7% na reprografia e 50% na biblioteca.

No que respeita à reprografia é no 2º e 3º Ciclos que se assiste a uma maior diversificação de tarefas, sendo a reprodução de documentos e limpeza da fotocopiadora a tarefa executada por mais participantes (16,7%). De realçar também que há dois assistentes operacionais (6,7%) nos jardins-de-infância que também reproduzem documentos e procedem à limpeza da fotocopiadora. Finalmente, verifica-se, que nenhum profissional do 1º Ciclo afirmou exercer funções na reprografia.

Tabela 10: Execução de tarefas na reprografia

Tarefas	Jardim de Infância n=8	1º Ciclo n=9	2º e 3º Ciclo n=13	Total
Reprodução documentos e limpeza fotocopiadora	2 6,7%	–	5 16,7%	7 23,3%
Comunicação avarias e pequenas reparações	–	–	3 10,0%	3 10,0%
Gestão de stocks	–	–	2 6,7%	2 6,7%
Encadernações	–	–	4 13,3%	4 13,3%
Não se adequa às funções	4 13,3%	8 26,7%	8 26,7%	20 66,7%

Entre aqueles que referem realizar tarefas na biblioteca, verifica-se que as actividades mais frequentes são: atender os utentes (26,7%) e trabalhar com o computador (23,3%). A distribuição da percentagem de execução destas tarefas é similar entre os profissionais das escolas dos 1º Ciclos e os das escola do 2º e 3º Ciclos, sendo que aqueles que trabalham nos Jardins-de-infância referem efectuar, apenas, controlo de leitura (3,3%) e operações com meios audiovisuais (3,3%).

Tabela 11: Execução de tarefas na biblioteca

Tarefas	Jardim de Infância n=8	1º Ciclo n=9	2º e 3º Ciclo n=13	Total
Atendimento a utentes	–	3 10%	5 16,7%	8 26,7%
Controlo leitura presencial e empréstimo	1 3,3%	3 10%	2 6,7%	6 20%
Operação com meios audiovisuais	1 3,3%	3 10%	2 6,7%	6 20%
Tratamento técnico dos documentos	–	2 6,7%	2 6,7%	4 13,3%
Trabalho com o computador	–	4 13,3%	3 10%	7 23,3%
Não se adequa às funções	4 13,3%	3 10%	8 26,7%	15 50%

3.1.2. Conhecimentos mais importantes para o desempenho das tarefas/funções do assistente operacional

A tabela que se segue (cf. Tabela 12) traduz as percepções dos assistentes operacionais em relação aos três conhecimentos que eles consideram mais importantes para o desempenho do seu trabalho. Em primeiro lugar aparece a preocupação com o “relacionamento humano” que foi considerado por 60% (n=18) dos participantes da amostra. Seguidamente, surge a importância atribuída aos “primeiros socorros, cuidados de higiene e saúde”, assinalados por 53,3% (n=16) e por fim a “psicologia da educação” com 40% (n=12). No fim da tabela, surgem a “informática e as novas tecnologias” com 26,7% (n=8), a “organização e gestão escolar” com 16,7% (n=5) e a “animação e técnicas de expressão” com 6,7% (n=2).

Analisando a distribuição da percepção da importância dos conhecimentos pelo local de trabalho, verificamos que aquela é mais diversificada nas escolas do 1º Ciclo. Contudo, a utilidade atribuída aos conhecimentos diverge dos assistentes operacionais da escola do 2º e 3º Ciclos para os dos outros locais de trabalho, no que respeita ao “atendimento público” e à “informática e novas tecnologias”, pois estes foram considerados por 20% (n=6) como fazendo parte do grupo das três áreas de conhecimento consideradas mais importantes para o seu trabalho, logo depois dos “Primeiros socorros, cuidados de higiene e saúde” e do “Relacionamento humano” ambos com 23,3% (n=7) e em detrimento da “psicologia da educação” que foi considerada por, apenas, 10% (n=3) como mais importante.

Tabela 12: Percepção dos conhecimentos importantes no desempenho do trabalho

	Jardim de Infância n=8	1º Ciclo n=9	2º e 3º Ciclo n=13	Total
Relacionamento humano	6 20%	5 16,7%	7 23,3%	18 60%
Primeiros socorros, cuidados de higiene e saúde	5 16,7%	4 13,3%	7 23,3%	16 53,3%
Psicologia da educação	4 13,3%	5 16,7%	3 10%	12 40%
Deveres e direitos dos assistentes operacionais	2 6,7%	3 10%	4 13,3%	9 30%
Atendimento ao público	1 3,3%	2 6,7%	6 20%	9 30%
Saúde segurança	1 3,3%	4 13,3%	4 13,3%	9 30%
Informática e novas tecnologias	1 3,3%	1 3,3%	6 20%	8 26,7%
Organização e gestão escolar	–	2 6,7%	3 10%	5 16,7%
Animação e técnicas de expressão	1 3,3%	1 3,3%	–	2 6,7%

3.1.3. Acções dos assistentes operacionais quando surgem problemas com os diferentes actores da comunidade educativa

Nos eventuais problemas de relacionamento interpessoal que possam surgir, a maioria dos assistentes operacionais (cf. Tabela 13) afirmou, nas diversas situações apresentadas, procurar falar com os actores a fim de os resolver.

Quanto à ocorrência de problemas com os professores, 76,6% (n=23) dos participantes diz procurar falar com eles para que juntos resolvam os problemas.

Já com o Conselho Executivo, 79,3% (n=23) destes trabalhadores diz esperar que os problemas se resolvam sem a sua intervenção.

Em caso de problemas relacionais com os outros assistentes operacionais, 89,3% (n=25) dos participantes diz procurar falar com o superior imediato para que juntos resolvam os problemas.

Relativamente à resolução de problemas entre alunos todos os assistentes operacionais (n=30) afirmam mostrarem-se disponíveis e dispostos a ajudá-los. Já quando são interpelados se sabem resolver os conflitos entre os alunos no momento em que estes surgem, 83,3% (n=25) dos assistentes operacionais afirmou saber “sempre” resolvê-los e 16,7% “às vezes”.

Analisando o relacionamento dos assistentes operacionais com os outros actores, tendo em conta a especificidade do local de trabalho, verificamos que a distribuição das opções de resposta é mais diversificada no 2º e 3º Ciclos, sendo que no 1º Ciclo os assistentes operacionais, quando colocados sobre as várias hipóteses de resposta em cada uma das questões, todos eles optam sempre pela mesma, estando estas de acordo com a prevalência das percentagens mais elevadas acima transcritas. Para finalizar, é de realçar que de entre os 20,7% (n=6) dos participantes que procuram falar com o Conselho Executivo para que ambos resolvam os problemas, quando estes existem entre eles, 16,7% (n=5) são do 2º e 3º Ciclos. Somente um deles (3,4%) trabalha fora deste estabelecimento, mais propriamente num jardim-de-infância.

Finalmente é de realçar que houve itens que não foram considerados como hipóteses de resposta por parte dos assistentes operacionais. A hipótese “Penso mudar de escola logo que seja possível” como resposta às questões “Quando surgem problemas com os professores”, “Quando surgem problemas com o Conselho Executivo” e “Quando surgem problemas entre os assistentes operacionais” nunca foi considerada, tal como não foram as hipóteses “Protesto junto do executivo por causa dos problemas surgidos”, no que concerne à questão “Quando surgem problemas com o

Conselho Executivo”, e “Procuo falar com o superior imediato para que juntos resolvamos os problemas”, no que respeita à questão “Quando surgem problemas entre os assistentes operacionais”. Também as hipóteses “Evito relacionar-me com eles”, “Digo que estou ocupado e de que de momento não tenho tempo” e “Só os atendo quando são mandados por algum professor” não foram tomadas em consideração como resposta à questão “Quando surgem problemas entre os alunos”.

Tabela 13: Acções dos assistentes operacionais quando surgem problemas de relacionamento interpessoal com outros actores do sistema escolar

	Jardim de Infância n=8	1º Ciclo n=9	2º e 3º Ciclo n=13	Total
a) Quando surgem problemas com os professores				
Protesto com eles por causa dos problemas surgidos	–	–	1 3,3%	1 3,3%
Espero que os problemas se resolvam sem a minha intervenção	1 3,3%	–	5 16,7%	6 20%
Procuo falar com eles para que juntos resolvamos os problemas	7 23,3%	9 30%	7 23,3%	23 76,7%
n	8 26,7%	9 30%	13 43,3%	30 100%
b) Quando surgem problemas com o Conselho Executivo				
Procuo falar com o Conselho Executivo para que ambos resolvamos os problemas	1 3,4%	–	5 17,2%	6 20,7%
Espero que os problemas se resolvam sem a minha intervenção	6 20,7%	9 31,0%	8 27,6%	23 79,3%
n	7 24,1%	9 31,0%	13 44,8%	29 100%
c) Quando surgem problemas entre os assistentes				
Espero que os problemas se resolvam sem a minha interferência	–	–	3 10,7%	3 10,7%
Procuo falar com o superior imediato para que juntos resolvamos os problemas	6 21,4%	9 32,1%	13 46,4%	25 89,3%
n	6 21,4%	9 32,1%	16 46,4%	28 100%
d) Quando surgem problemas entre os alunos				
Mostro-me disponível e disposto a ajudá-los	8 26,7%	9 30%	13 43,3%	30 100%
n	8 26,7%	9 30%	13 43,3%	30 100%

3.2. A satisfação dos assistentes operacionais

As várias perspectivas apresentadas sobre o conceito de satisfação no trabalho não são consensuais. De entre as muitas que abordámos no Capítulo 2 ficamos com a ideia de que a existir consenso sobre a definição de satisfação, esta reside na inexistência de qualquer relação entre satisfação e produtividade. Era porém nesta associação que assentava o modelo das relações das relações humanas de Elton Mayo, mais tarde contrariada pelo modelo dos recursos humanos, que foi construído a partir de trabalhos de autores como Herzberg, que colocavam o ónus da satisfação numa

perspectiva inversa ao da escola das relações humanas, ou seja, já não era a satisfação que contribuía para o aumento da produtividade, mas seria a participação do trabalhador nas tomadas de decisão contribuindo para a eficácia da organização que contribuiria para a sua satisfação. A satisfação deixa assim de ser sujeito e passa a ser objecto.

É com base nesta importância atribuída à satisfação do trabalhador no mundo organizacional, que decidimos contemplar no questionário um conjunto de questões que nos permitiu aferir a satisfação destes funcionários perante diversos vectores: a satisfação em relação aos actores do sistema de ensino; a satisfação em relação à organização; a satisfação geral perante vários aspectos intrínsecos e extrínsecos⁷⁸ ao seu trabalho; satisfação com a profissão; satisfação com a gestão das tarefas.

3.2.1. A Satisfação Profissional dos Assistentes Operacionais

Neste estudo procurou-se analisar a satisfação profissional dos assistentes operacionais através de um conjunto de 13 questões, que compõem o que designámos por Escala de Satisfação dos assistentes operacionais, e relativamente à qual apresentamos um breve estudo alusivo às suas qualidades psicométricas, seguindo-se uma análise dos resultados obtidos em relação à amostra geral, assim como uma análise de forma diferenciada para os profissionais dos diferentes locais de trabalho.

3.2.1.1. Escala de Satisfação dos Assistentes Operacionais

Com o objectivo de obter as características psicométricas da Escala de Satisfação dos Assistentes Operacionais inserida no questionário, procedeu-se a uma análise dos itens obtendo médias, desvios-padrão, assim como o coeficiente de fiabilidade interna *Alfa de Cronbach* (α).

Conforme é possível observar na Tabela 14, os índices de consistência interna permitiram concluir que todos os itens contribuem para a existência de uma fidelidade satisfatória, sendo que o valor do alfa de Cronbach é de .82 e a média da escala de 49,07 (DP=5,25).

⁷⁸ Cf. Teoria dos factores motivacionais e higiénicos de Herzberg.

Tabela 14: Médias, correlações e *Alfa de Cronbach* da Escala de Satisfação dos Assistentes Operacionais

Item	Média do item (DP)	Média da escala (com exclusão do item)	Correlação (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)
Professores	4,40	44,67	,55	,80
Colegas	4,25	44,82	,51	,80
Horário de Trabalho	4,21	44,86	,49	,80
Alunos	4,07	45,00	,21	,82
Encarregados de Educação	4,03	45,03	,24	,81
Condições de trabalho	3,93	45,13	,42	,80
Tarefas/funções executadas	3,93	45,13	,45	,80
Organização e funcionamento da escola	3,92	45,15	,50	,80
Conselho Executivo	3,90	45,15	,34	,81
Iniciativa que o trabalho permite	3,78	45,30	,45	,80
Reconhecimento do seu trabalho	3,18	45,89	,76	,77
Acesso a acções de formação	3,14	45,93	,38	,81
Ordenado	2,35	46,72	,63	,78
		Média da Escala=49,07	Desvio-Padrão=5,25	$\alpha =0,82$

3.2.2. Análise da satisfação geral dos assistentes operacionais

Quanto à satisfação geral dos assistentes operacionais relativamente aos diversos aspectos considerados na Escala, verifica-se que aqueles em que estes profissionais manifestam uma maior satisfação são nas relações com os professores, já que 40% (n=12) dos participantes as considerou como muito satisfatórias e 60% como satisfatórias (n=18) e nas relações com os colegas, pois 28,8% (n=8) dos participantes consideram-se “muito satisfeitos” com elas, 37,9% (n=11) “satisfeitos” e, apenas, um (3,6%) “nem satisfeito nem insatisfeito”.

A satisfação com os “professores” (M=4,40) e com os “colegas” (M=4,25) de trabalho são os dois aspectos que obtiveram uma maior pontuação na escala logo seguidos da satisfação em relação ao “horário de trabalho” (M=4,21) e aos “encarregados de educação” (M=4,03).

Por seu turno, os aspectos onde foi verificada uma maior insatisfação foram relativamente ao “ordenado” (M=2,35), ao “acesso a acções de formação” (M=3,14), ao “reconhecimento do trabalho” (M=3,15) e a “iniciativa que o trabalho permite” (M=3,78).

A maior insatisfação dos participantes foi verificada em relação ao ordenado (mais de metade estão insatisfeitos), na medida em que 27,6% (n=8) afirmaram estar “muito insatisfeitos” e 24,1% (n=7) “insatisfeitos”. Da totalidade dos inquiridos, apenas 13,3% se manifestou “satisfeito“, não tendo havido participantes que tivessem respondido “muito satisfeito”. Os restantes 34,5% (n=10) consideraram que estão “nem satisfeitos, nem insatisfeitos”.

Relativamente ao “acesso a acções de formação” 27,6% (n=8) dos participantes manifestaram estar insatisfeitos e 37,9% (n=11) referiram não estar satisfeitos, nem insatisfeitos.

No que diz respeito ao “reconhecimento pelo trabalho”, apesar de quase metade dos inquiridos (n=13) terem assinalado estar satisfeitos, 7,1% (n=2) afirmaram estar “muito insatisfeitos”, 21,4% (n=6) referem estar “insatisfeitos” e 21,4% (n=6) considera-se “nem satisfeito nem insatisfeito”.

Quanto à iniciativa que o trabalho permite, 3,3% (n=1) dos participantes diz estar muito insatisfeito, 10% (n=3) afirmam estar insatisfeitos e 13,3% (n=4) não se sente “nem satisfeito nem insatisfeito”. Contudo, mais de 2/3 dos assistentes operacionais diz estar, pelo menos, satisfeito com a iniciativa que o seu trabalho lhe permite.

Seguidamente, apresentaremos os resultados dos diferentes aspectos apresentados na Escala da Satisfação geral especificados por local de trabalho e por ordem decrescente, ou seja, desde aqueles com os quais, na sua maioria, os participantes se consideraram muito satisfeitos até àqueles em que foram encontrados registos de muita insatisfação.

Como já deixamos antever anteriormente, é com os professores que os assistentes operacionais se sentem mais satisfeitos. Detalhando esta análise por local de trabalho, observa-se (cf. Tabela 15), que é no 1º Ciclo que os assistentes operacionais se sentem mais satisfeitos com os professores, pois 23,3% (n=7) destes trabalhadores dizem estar “muito satisfeitos”. Segue-se-lhes os que trabalham nos Jardins-de-infância, com 13,3% (n=4). É, contudo, na escola do 2º e do 3º Ciclo que estes profissionais menos manifestam estar “muito satisfeitos”, na medida em que apenas um profissional (3,3%) afirmou estar “muito satisfeito”. Os restantes assistentes operacionais, em qualquer um dos locais de trabalho, dizem estar “satisfeitos” na sua relação com os professores.

Tabela 15: Satisfação dos assistentes operacionais em geral e em relação aos professores em função do local de trabalho

		Jardim de Infância n=8	1º Ciclo N=9	2º e 3º Ciclo n=13	Total
Satisfação Geral	Média	50,49	50,65	47,09	49,06
	Desvio Padrão	6,59	5,10	4,05	5,25
	F p			1,711 ,200	
Professores	Muito satisfeito	4 13,3%	7 23,3%	1 3,3%	12 40%
	Satisfeito	4 13,3%	2 6,7%	12 40%	18 60%
	n	8 26,7%	9 30%	13 43,3%	30 100%

Ainda sobre o relacionamento entre assistentes operacionais e professores resolvemos cruzar, por local de trabalho, a sua satisfação com a iniciativa que o seu trabalho permite (cf. Tabela 16). Assim a maior parte dos assistentes operacionais que trabalham nos Jardins-de-infância (n=8) que estão “muito satisfeitos” ou “satisfeitos” com os professores, estão de igual modo com o grau de iniciativa a que o seu trabalho permite, à exceção de dois que, embora se tenham considerado “muito satisfeitos” com os professores, apenas, se julgam “satisfeitos” com a iniciativa que o seu trabalho permite.

Nas escolas do 1º Ciclo, 77,8% (n=7) dos assistentes operacionais está “satisfeito” ou “muito satisfeito” com os professores e com a iniciativa que o trabalho permite. Dos restantes 22,2% (n=2), apesar de se encontrarem “muito satisfeitos” com os professores, um deles considera-se “nem satisfeito nem insatisfeito” relativamente à iniciativa que o seu trabalho permite e o outro “insatisfeito”.

Na escola do 2º e 3º Ciclo, existe, apenas um assistente operacional (7,7%) que se encontra “muito satisfeito” com os professores, mas que se considera “nem satisfeito nem insatisfeito” com a iniciativa que o seu trabalho permite. Dos 92,3% (n=12) de assistentes operacionais que se encontra “satisfeito” com os professores, 7,7% (n=1) considera-se “muito satisfeito” relativamente à iniciativa que o seu trabalho permite, 53,8% (n=7) “satisfeito”, 15,4% (n=2) “nem satisfeito nem insatisfeito” e 15,4% (n=2) “insatisfeito”.

Tabela 16: Satisfação dos assistentes operacionais em relação aos professores em função do local de trabalho e da satisfação com a iniciativa que o trabalho permite

Professores	Iniciativa que o trabalho permite				Total	
	Muito satisfeito	Satisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Insatisfeito		
Jardim-de- infância	Muito satisfeito	2 25%	2 25%	–	–	4 50%
	Satisfeito	–	4 50%	–	–	4 50%
	n	2 25%	6 75%	–	–	8 100%
1º Ciclo	Muito satisfeito	–	5 55,6%	1 11,1%	1 11,1%	7 77,8%
	Satisfeito	–	2 22,2%	–	–	2 22,2%
	n	–	7 77,8%	1 11,1%	1 11,1%	9 100%
2º e 3º Ciclos	Muito satisfeito	–	–	1 7,7%	–	1 7,7%
	Satisfeito	1 7,7%	7 53,8%	2 15,4%	2 15,4%	12 92,3%
	n	1 7,7%	7 53,8%	3 23,1%	3 23,1%	13 100%

Na tabela que se segue (cf. Tabela 17), estão apresentados os aspectos que, de um modo geral, foram considerados pelos assistentes operacionais como satisfatórios. Os resultados apresentados mostram a existência de relações maioritariamente satisfatórias entre os assistentes operacionais, com a exceção de existir apenas um elemento do 2º e 3º ciclo (3,6%) que afirma não se encontrar satisfeito nem insatisfeito com os colegas.

Em relação ao horário de trabalho, os sujeitos mostram-se geralmente satisfeitos, porém um elemento do 1º Ciclo (3,6%) e outro do 2º e 3º Ciclo (3,6%) não se consideram satisfeitos nem insatisfeitos.

Também no relacionamento com os encarregados de educação, os assistentes operacionais se mostram geralmente satisfeitos. É de assinalar, contudo, que três (10%) dos quatro (13,3%) trabalhadores que não se encontram nem satisfeitos nem insatisfeitos trabalham no 2º e no 3º Ciclo.

Tabela 17: Satisfação dos assistentes operacionais/em relação aos colegas, horário de trabalho e encarregados de educação em função do local de trabalho

		Jardim de Infância n=8	1º Ciclo n=9	2º e 3º Ciclo n=13	Total
Colegas	Muito satisfeito	4 14,3%	4 14,3%	–	8 28,6%
	Satisfeito	4 14,3%	5 17,9%	10 35,7%	19 67,9%
	Nem satisfeito nem insatisfeito	–	–	1 3,6%	1 3,6%
	n	8 28,6%	9 32,1%	11 39,3%	28 100%
Horário de trabalho	Muito satisfeito	4 13,8%	2 6,9%	2 6,9%	8 27,6%
	Satisfeito	4 13,8%	6 20,7%	9 31%	19 65,5 %
	Nem satisfeito nem insatisfeito	–	1 3,4%	1 3,4%	2 6,9%
	n	8 27,6%	9 31%	12 41,4%	29 100%
Encarregados de educação	Muito satisfeito	3 10%	1 3,3%	1 3,3%	5 16,7%
	Satisfeito	4 13,3%	8 26,7%	9 30%	21 70%
	Nem satisfeito nem insatisfeito	1 3,3%	–	3 10%	4 13,3%
	n	8 26,7%	9 30%	13 43,3%	30 100%

Seguidamente debruçámo-nos sobre os aspectos, implicados no contexto de trabalho dos assistentes operacionais, que pese embora tenham sido considerados maioritariamente satisfatórios por uns, foram apercebidos como insatisfatórios por outros (cf. Tabela 18).

Assim, no que diz respeito aos alunos, à organização e funcionamento da escola e ao conselho executivo, a maioria dos assistentes operacionais dos três tipos de locais de trabalho encontra-se satisfeita, porém foi verificado um caso (3,3%) no 2º e 3º Ciclo que manifestou estar “insatisfeito” com os três aspectos referidos.

Quanto às condições de trabalho, o único profissional (3,3%) que afirmou estar “insatisfeito” trabalha num Jardim-de-infância.

Já no que concerne à iniciativa que o trabalho permite verifica-se que dois (6,7%) dos profissionais do 2º e 3º Ciclo se sentem insatisfeitos, sendo que existe um, do 1º Ciclo (3,3%), a partilhar da mesma insatisfação.

Desta análise realce dado aos 27,5% (n=8) dos participantes que se considerou “insatisfeito”, relativamente ao acesso a acções formação, distribuídos assim: três nos Jardins-de-infância (10,3%), dois (6,9%) nas escolas do 1º Ciclo e três (10,3%) na escola do 2º e do 3º Ciclo.

Tabela 18: Satisfação dos assistentes operacionais à organização, órgãos de gestão, alunos e ao trabalho em função do local de trabalho

		Jardim de Infância n=8	1º Ciclo n=9	2º e 3º Ciclo n=13	Total
Organização e funcionamento da escola	Muito satisfeito	2 8,3%	1 4,2%	–	3 12,5%
	Satisfeito	5 20,8%	4 16,7%	8 33%	17 70,8%
	Nem satisfeito nem insatisfeito	–	1 4,2%	2 8,3%	3 12,5%
	Insatisfeito	–	–	1 4,2%	1 4,2%
	n	7 29,2%	6 25%	11 45,8%	24 100%
Conselho executivo	Muito satisfeito	–	2 6,9%	1 3,4%	3 10,3%
	Satisfeito	5 17,2%	6 20,7%	10 34,5%	21 72,4%
	Nem satisfeito nem insatisfeito	3 10,3%	1 3,4%	–	4 13,8%
	Insatisfeito	–	–	1 3,4%	1 3,4%
	n	8 27,6%	9 31%	12 41,4%	29 100%
Alunos	Muito satisfeito	4 13,3%	1 3,3%	3 10%	8 26,7%
	Satisfeito	2 6,7%	7 23,3%	8 26,7%	17 56,7%
	Nem satisfeito nem insatisfeito	2 6,7%	1 3,3%	1 3,3%	4 13,3%
	Insatisfeito	–	–	1 3,3%	1 3,3%
	n	8 26,7%	9 30%	13 43,3%	30 100%
Condições de trabalho	Muito satisfeito	2 6,7%	1 3,3%	1 3,3%	4 13,3%
	Satisfeito	5 16,7%	6 20%	10 33,3%	21 70%
	Nem satisfeito nem insatisfeito	–	2 6,7%	2 6,7%	4 13,3%
	Insatisfeito	1 3,3%	–	–	1 3,3%
	n	8 26,7%	9 30%	13 43,3%	30 100%
Iniciativa que o trabalho permite	Muito satisfeito	2 6,7%	–	1 3,3%	3 10%
	Satisfeito	6 20%	7 23,3%	7 23,3%	20 66,7%
	Nem satisfeito nem insatisfeito	–	1 3,3%	3 10%	4 13,3%
	Insatisfeito	–	1 3,3%	2 6,7%	3 10%
	n	8 26,7%	9 30%	13 43,3%	30 100%
Acesso a acções de formação	Muito satisfeito	–	2 6,9%	–	2 6,9%
	Satisfeito	2 6,9%	1 3,4%	5 17,2%	8 27,6%
	Nem satisfeito nem insatisfeito	3 10,3%	3 10,3%	5 17,2%	11 37,9%
	Insatisfeito	3 10,3%	2 6,9%	3 10,3%	8 27,6%
	N	8 27,6%	8 27,6%	13 44,8%	29 100%

Finalmente, apresentaremos na Tabela 19 os dados relativos àqueles aspectos em que foram verificados casos de muita insatisfação.

Quanto às tarefas executadas, verifica-se que o único sujeito (3,3%) que se mostra “muito insatisfeito” trabalha na escola do 2º e 3º Ciclo.

Nos aspectos restantes, verifica-se que a insatisfação manifestada pelos sujeitos é mais repartida nos diferentes locais de trabalho, nomeadamente no que diz respeito ao “reconhecimento do trabalho” e ao “ordenado”.

Tabela 19: Satisfação dos assistentes operacionais em relação às tarefas executadas, reconhecimento do trabalho e remuneração em função do local de trabalho

		Jardim de Infância n=8	1º Ciclo n=9	2º e 3º Ciclo n=13	Total
Tarefas/funções executadas	Muito satisfeito	1 3,3%	1 3,3%	3 10%	5 16,7%
	Satisfeito	6 20%	6 20%	8 26,7%	20 66,7%
	Nem satisfeito nem insatisfeito	1 3,3%	2 6,7%	1 3,3%	4 13,3%
	Muito insatisfeito	–	–	1 3,3%	1 3,3%
	n	8 26,7%	9 30%	13 43,3%	30 100%
Reconhecimento do trabalho	Muito satisfeito	–	1 3,6%	–	1 3,6%
	Satisfeito	5 17,9%	5 17,9%	3 10,7%	13 46,4%
	Nem satisfeito nem insatisfeito	1 3,6%	2 7,1%	3 10,7%	6 21,4%
	Insatisfeito	2 7,1%	–	4 14,3%	6 21,4%
	Muito insatisfeito	–	1 3,6%	1 3,6%	2 7,1%
n	8 28,6%	9 32,1%	11 39,3%	28 100%	
Ordenado	Satisfeito	1 3,4%	2 6,9%	1 3,4%	4 13,8%
	Nem satisfeito nem insatisfeito	2 6,9%	4 13,8%	4 13,8%	10 34,5%
	Insatisfeito	2 6,9%	2 6,9%	3 10,3%	7 24,1%
	Muito insatisfeito	3 10,3%	1 3,4%	4 13,8%	8 27,6%
	n	8 27,6%	9 31%	12 41,4%	29 100%

Relativamente ao “reconhecimento no trabalho”, 21,4% (n=6) dos assistentes operacionais encontra-se “insatisfeito”, sendo que destes 7,1% (n=2) trabalha em jardins-de-infância e 14,3% (n=4) na escola do 2º e 3º Ciclo. Sobre este item, ainda, se revelaram “muito insatisfeitos” dois elementos: um do 1º Ciclo (3,6%) e outro do 2º e 3º Ciclo (3,6%).

O ordenado é o aspecto considerado mais insatisfatório da escala, pois nenhum participante afirmou estar “ muito satisfeito” e apenas, quatro afirmam estar “satisfeitos” (14,8%). Os restantes estão distribuídos pelas apreciações que manifestam indiferença (34,5%), insatisfação (24,1%) ou muita insatisfação (27,6%). Entre os oito elementos que se encontram “muito insatisfeitos”, quatro (13,8%) trabalham na escola do 2º e 3º Ciclo, um (3,4%) numa escola do 1º Ciclo e três (10,3%) em Jardins-de-infância.

A fim e obtermos uma possível justificação para estas elevadas percentagens de descontentamento com o ordenado, cruzamos este aspecto com a opinião sobre se a integração num novo regime de vinculação, de carreiras e remunerações favorece a progressão na carreira dos assistentes operacionais (cf. Tabela 20) e verificamos que 14,3% (n=4) dos que se sentem satisfeitos com o ordenado, 7,15% (n=2) discorda desse favorecimento. Dos 35,5% (n=10) que se encontram nem satisfeitos nem insatisfeitos com o ordenado, 25% (n=7) discorda ou discorda totalmente. Dos 25% (n=7) participantes que está insatisfeito com ordenado, 17,9% (n=5) deles discorda totalmente. E, finalmente, dos 25% (n=7) que se mostraram muito insatisfeitos relativamente ao ordenado, 21,5% (n=6) disse que discordava ou discordava totalmente.

Olhando, apenas para o alegado favorecimento na progressão da carreira dos assistentes operacionais que esta integração num novo regime de vinculação, de carreiras e de remunerações pode acarretar, os resultados apresentados concluem que 71,4% (n=20) dos participantes se mostra discordante ou totalmente discordante sobre esse aspecto.

Tabela 20: Opinião sobre o ordenado e a integração num novo regime de vinculação, de carreiras e de remunerações

Ordenado	A integração num novo regime de vinculação, de carreiras e de remunerações favorece a progressão na carreira dos assistentes operacionais				Total
	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	
Satisfeito	–	2 7,1%	2 7,1%	–	4 14,3%
Nem satisfeito nem insatisfeito	1 3,6%	2 7,1%	4 14,3%	3 10,7%	10 35,7%
Insatisfeito	–	2 7,1%	–	5 17,9%	7 25%
Muito insatisfeito	1 3,6%	–	1 3,6%	5 17,9%	7 25%
Total	2 7,1%	6 21,4%	7 25%	13 46,4%	28 100%

Concluindo, relativamente à satisfação demonstrada sobre os diferentes aspectos enunciados, detalhada pelos diferentes locais de trabalho, verifica-se que de forma geral,

são os profissionais que exercem funções na escola do 2º e 3º Ciclo que manifestam um maior grau de insatisfação, enquanto os que se encontram mais satisfeitos são os profissionais que trabalham nos Jardins-de-infância.

3.2.3. Satisfação das relações com os actores do sistema escolar

Ao debruçarmo-nos sobre as relações estabelecidas pelos assistentes operacionais com os restantes actores do sistema escolar (cf. Tabela 21), nomeadamente os colegas, os alunos, os professores, o Conselho Executivo e os encarregados de educação, podemos verificar que, em geral, a maioria dos participantes afirma estabelecer boas relações com qualquer um deles, sendo que é com os professores e os alunos, que aquelas são, na globalidade, consideradas de muito boas.

Analisando estes dados por local de trabalho, verificamos que os trabalhadores dos jardins-de-infância são os que obtêm as percentagens superiores na percepção das relações com os diferentes actores como “muito boas”. Aliás as relações “muito boas” prevalecem, por parte destes participantes, em termos dos valores percentuais mais elevados no relacionamento com qualquer um dos actores à excepção dos que dizem respeito ao Conselho Executivo, cujas relações foram consideradas por estes na sua maioria “boas”. Nenhum destes profissionais assinalou como razoáveis as suas relações com os diferentes actores.

Para os trabalhadores do 1º Ciclo as suas relações com todos os actores são maioritariamente “boas”, sendo que houve um elemento (3,4%) que as considerou razoáveis em relação ao Conselho Executivo e aos encarregados de educação.

Finalmente, também, os funcionários da escola do 2º e 3º Ciclo consideraram as suas relações com os diferentes actores como maioritariamente “boas”, contudo verificam-se casos em que as relações são consideradas, apenas, razoáveis, destacando-se neste sentido as relações com os colegas (10,3%) e as relação os alunos (6,9%).

Tabela 21: Classificação das relações dos assistentes operacionais com outros actores do sistema escolar

	Jardim de Infância	1º Ciclo	2º e 3º Ciclo	Total
Colegas				
Muito boas	4 13,8%	2 6,9%	–	6 20,7%
Boas	3 10,3%	7 24,1%	10 34,5%	20 69,0%
Razoáveis	–	–	3 10,3%	3 10,3%
n	7 24,1%	9 31,0%	13 44,8%	29 100,0%
Alunos				
Muito boas	6 20,7%	3 10,3%	5 17,2%	14 48,3%
Boas	2 6,9%	6 20,7%	5 17,2%	13 44,8%
Razoáveis	–	–	2 6,9%	2 6,9%
n	8 27,6%	9 31,0%	12 41,4%	29 100,0%
Professores				
Muito boas	6 20,7%	4 13,8%	5 17,2%	15 51,7%
Boas	2 6,9%	5 17,2%	6 20,7%	13 44,8%
Razoáveis	–	–	1 3,4%	1 3,4%
n	8 27,6%	9 31%	12 41,4%	29 100,0%
Conselho executivo				
Muito boas	2 6,9%	2 6,9%	5 17,2%	9 31%
Boas	6 20,7%	6 20,7%	6 20,7%	18 62,1%
Razoáveis	–	1 3,4%	1 3,4%	2 6,9%
n	8 26,7%	9 31,0%	12 41,4%	29 100%
Encarregados de Educação				
Muito boas	5 17,2%	1 3,4%	1 3,4%	7 24,1%
Boas	3 10,3%	6 20,7%	11 37,9%	20 69,0%
Razoáveis	–	1 3,4%	1 3,4%	2 6,9%
n	8 27,6%	8 27,6%	13 44,8%	29 100,0%

3.2.4. Satisfação com a profissão

Na continuação da análise da satisfação dos assistentes operacionais em relação aos diferentes aspectos da sua profissão, o gráfico que se segue (cf. Gráfico 7) mostra a apreciação global manifestada pelos participantes em relação à sua profissão.

Através do gráfico, constata-se que mais de metade dos participantes 53,3% (n=16) afirmam estar contentes por serem assistentes operacionais. Por seu turno, 23,3% (n=7) assinalaram que lhes era indiferente ser assistentes operacionais ou outra

coisa qualquer e 23,3% (n=7) confessa que a escolha desta profissão ter sido má opção profissional. Destes últimos, 3,3% (n=1) trabalha num jardim-de-infância, 13,3% (n=4) trabalham em estabelecimentos de 1º Ciclo e 6,7% (n=2) exercem funções na escola do 2º e 3º Ciclos.

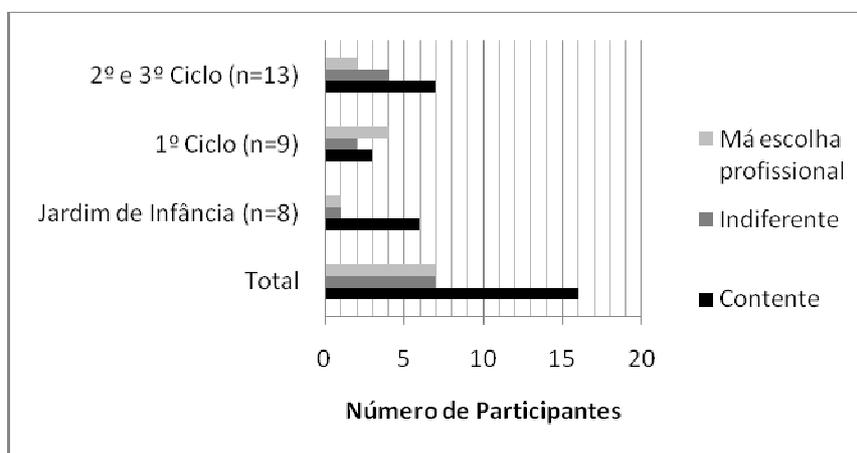


Gráfico 7: Apreciação geral dos assistentes operacionais em relação à sua profissão (n=30)

Relativamente à satisfação com a profissão e de exercer funções na escola onde se encontram, 73,3% (n=22) destes profissionais afirmou gostar de ser assistente operacional e de a exercer na escola onde se encontram, porém 23,3% (n=7) dos inquiridos disse não gostar de exercer a profissão de assistente operacional, mas gostar de trabalhar na escola onde se encontram. Contrariamente, 3,3% (n=1) afirmou que apesar de gostar da profissão, não gosta de o fazer na escola onde trabalha. Da amostra recolhida não houve nenhum participante que tivesse assinalado a hipótese “Não gosto de ser assistente operacional nem gosto de trabalhar nesta escola”.

Ao analisarmos os mesmos dados por estabelecimento de ensino, verifica-se que dos 23,3% (n=7) dos participantes que respondeu não gostar de ser assistente operacional, mas gostar de trabalhar nesta escola, 13,3% (n=4) trabalha em escolas do 1º Ciclo e que o único elemento que afirmou gostar da profissão, mas não de o fazer na escola onde trabalha, pertence à escola do 2º e do 3º Ciclos.

Ao cruzarmos a satisfação perante a profissão com a satisfação em relação ao gostar de trabalhar no estabelecimento de ensino em que o fazem (cf. Tabela 22), verificamos que 23,3% (n=7) dos participantes que referiu ser-lhe indiferente ser assistente operacional ou outra coisa qualquer afirmou gostar de trabalhar nesta escola, tal como 20% (n=6) dos assistentes operacionais que percepção a escolha da profissão de assistente operacional como uma má opção refere também gostar de trabalhar nesta escola.

Tabela 22: Satisfação com a profissão de assistente profissional e com a satisfação relativamente à escola

Olhando globalmente para a sua vida profissional	Relativamente a esta escola			Total
	Gosto de ser assistente operacional e de trabalhar nesta escola	Gosto de ser assistente operacional mas não gosto de trabalhar nesta escola	Não gosto de ser assistente operacional mas gosto de trabalhar nesta escola	
Estou contente por ser assistente operacional	15 50%	–	1 3,3%	16 53,3%
É-me indiferente ser assistente operacional ou outra coisa qualquer	7 23,3%	–	–	7 23,3%
Ser assistente operacional foi uma má escolha profissional	–	1 3,3%	6 20%	7 23,3%
Total	22 73,3%	1 3,3%	7 23,3%	30 100%

Finalmente, quanto à satisfação perante o modo como as tarefas lhes poderão ser apresentadas para serem realizadas, 34,5% (n=10) dos assistentes operacionais mencionou estar a favor da rotatividade das tarefas, mas que não se sentem preparados para realizar algumas delas, 31% (n=9) diz que é a favor da rotatividade de tarefas e se sentem preparados para executar qualquer uma delas, enquanto 31% (n=9) gosta apenas de executar as tarefas habituais e 3,4% (n=1), afirma que gostava apenas de desempenhar uma única tarefa.

Analisando a distribuição da satisfação relativamente à organização das tarefas pelo local de trabalho (cf. Tabela 23), verificamos que é feita de uma forma homogénea, sendo que é de assinalar que o único elemento que afirmou gostar apenas de executar uma única tarefa se encontra a trabalhar na escola do 2º e 3º Ciclo.

Tabela 23: Cruzamento da satisfação com a gestão das tarefas desempenhadas por local de trabalho

Em relação às tarefas executadas	Local de trabalho			Total
	Jardim-de-infância	1º Ciclo	EB 2,3	
Sou a favor da rotatividade de tarefas mas não me sinto preparado para executar algumas delas	3 10,3%	3 10,3%	4 13,8%	10 34,5%
Sou a favor da rotatividade de tarefas e sinto-me preparado qualquer uma delas	2 6,9%	3 10,3%	4 13,8%	9 31,0%
Gostava apenas de executar uma única tarefa	–	–	1 3,4%	1 3,4%
Gosto apenas de desempenhar as tarefas essenciais	2 6,9%	3 10,3%	4 13,8%	9 31,0%
n	7 24,1%	9 31,0%	13 44,8%	29 100%

3.3. As opiniões dos assistentes operacionais

3.3.1. Opiniões sobre as tarefas que os assistentes operacionais gostariam de executar

Seguidamente apresentamos, em ordem decrescente, o *ranking* das tarefas que os assistentes operacionais gostariam de executar (Tabela 24).

Tabela 24: Preferências na execução de tarefas por parte dos assistentes operacionais

	Jardim -de- Infância n=8	1º Ciclo n=9	2º e 3º Ciclo n=13	Total
Cooperar com os alunos na resolução de problemas e na promoção do seu bem-estar	8 26,7%	6 20%	9 30%	23 76,7%
Zelar que os alunos cumpram os seus deveres tanto durante as aulas como nos recreios	7 23,3%	7 23,3%	8 26,7%	22 73,3%
Apoiar funcionamento da biblioteca	5 16,7%	5 16,7%	8 26,7%	18 60%
Prestar apoio e assistência quando os alunos se magoam ou adoecem	6 20%	4 13,3%	6 20%	16 53,3%
Participar na organização actividades lectivas	6 20%	4 13,3%	5 16,7%	15 50%
Atender e encaminhar utilizadores	4 13,3%	5 16,7%	5 16,7%	14 46,7%
Limpar, arrumar e cuidar da conservação do material escolar	4 13,3%	4 13,3%	5 16,7%	13 43,3%
Participar na organização de actividades extra-lectivas	5 16,7%	4 13,3%	3 10%	12 40%
Limpar, arrumar e cuidar da conservação do material escolar	5 16,7%	5 16,7%	2 6,7%	12 40%
Controlar entradas e saídas da escola	2 6,7%	5 16,7%	3 10%	10 33,3%
Prestar serviços no SASE	2 6,7%	4 13,3%	4 13,3%	10 33,3%
Estabelecer ligações telefónicas e prestar informações	4 13,3%	2 6,7%	4 13,3%	10 33,3%
Receber e transmitir mensagens	2 6,7%	4 13,3%	3 10%	9 30%
Executar as tarefas inerentes à reprodução de cópias	1 3,3%	2 6,7%	5 16,7%	8 26,7%
Apoiar funcionamento dos laboratórios	1 3,3%	2 6,7%	2 6,7%	5 16,7%

As tarefas que foram assinaladas com maior frequência pelos assistentes operacionais foram “cooperar com os alunos na resolução de problemas” (76,7%), “zelar que os alunos cumpram os deveres” (73,3%), “apoiar no funcionamento da biblioteca” (60%),

“prestar assistência quando os alunos se magoam ou adoecem” (53,3%) e “participar na organização de actividades lectivas” (50%). Todas as outras tarefas apresentaram resultados inferiores a 50% da preferência dos trabalhadores, sendo que entre as tarefas assinaladas com menor frequência, constam “receber e transmitir mensagens” (30%), “executar reprodução de cópias” (26,7%) e “apoiar no funcionamento dos laboratórios” (16,7%).

3.3.2- Opiniões sobre os conhecimentos actualmente possuídos pelos assistentes operacionais

3.3.2.1. Escala de percepção de conhecimentos dos assistentes operacionais

A tabela que se segue (cf. Tabela 25) apresenta as qualidades psicométricas da escala de percepção dos conhecimentos, onde foram obtidas as médias e as correlações, assim como os indicadores de fiabilidade interna (α).

Tabela 25: Médias, Correlações e *Alfa de Cronbach* da Escala de percepção de conhecimentos dos assistentes operacionais

Item	Média da escala (com exclusão do item)	Correlação (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)
Os meus conhecimentos para lidar com os alunos são suficientes	23,26	,48	,81
Os meus conhecimentos para lidar com os colegas são suficientes	23,37	,43	,82
Os meus conhecimentos para lidar com os professores são suficientes	23,37	,55	,81
Os meus conhecimentos para lidar com os encarregados de educação são suficientes	23,41	,70	,79
Os meus conhecimentos para lidar com o Conselho Executivo são suficientes	23,59	,68	,79
Os meus conhecimentos para saber actuar quando há acidentes na escola são suficientes	23,63	,51	,81
Os meus conhecimentos sobre os direitos e os deveres dos assistentes operacionais são suficientes	23,67	,55	,81
Os meus conhecimentos de saúde são suficientes	23,96	,60	,80
Os meus conhecimentos de informática são suficientes	24,19	,40	,84
	Média da Escala=26,5	Desvio-Padrão=3,67	$\alpha =0,84$

Os índices de consistência interna permitiram concluir que todos os itens contribuem para a existência de uma medida de fidelidade considerada boa em que o valor do *Alfa de Cronbach* é de .84 (M=26,56; DP=3,67).

O Gráfico 8 mostra as percepções dos assistentes operacionais relativamente aos seus conhecimentos para lidar com os diferentes factores inerentes à sua função enquanto profissionais. Os dados obtidos mostram que, de forma geral, estes

profissionais percebem ter mais conhecimentos no que diz respeito a questões relacionais. Nesse aspecto destacam-se os conhecimentos para lidarem com os professores, alunos e colegas.

Contudo, verificamos que 10,3 % (n=3) destes trabalhadores, considera que “discorda” possuir conhecimentos suficientes para lidar com o Conselho Executivo e com os encarregados de educação. Houve, ainda, um (3,4%) profissional que “discorda totalmente” que os seus conhecimentos para lidar com o Conselho Executivo sejam suficientes. Analisando estas discordâncias, por local de trabalho, constatamos que em qualquer um dos dois aspectos (Conselho Executivo e encarregados de educação) nos estamos a referir a um trabalhador (3,4%) de um Jardim-de-infância e a dois (6,9%) de escolas do 1º Ciclo. Quanto ao que diz “discordar totalmente” relativamente ao Conselho Executivo é trabalhador da escola do 2º e 3º Ciclos.

Por outro lado, os aspectos onde os assistentes operacionais percebem deter menos conhecimentos são na área da informática, acerca da qual 34,5% (n=10) respondeu “discordar” com o facto de possuir conhecimentos sobre o assunto e 17,2% (n=5) disse “discorda totalmente”. Especificando estes dados por local de trabalho podemos verificar que relativamente aos que “discordam” estes distribuem-se da seguinte forma: 6,9% (n=2) dos Jardins-de-infância, 13,8% (n=4) das escolas do 1º Ciclo e 13,8% (n=4) da escola do 2º e 3º Ciclo. Quanto aos que “discordam totalmente” quatro (13,8%) trabalha nos Jardins-de-infância, um (n=3,4%) numa escola do 1º Ciclo, não havendo nenhum caso assinalado na escola do 2º e 3º Ciclo.

Sobre os conhecimentos de saúde, 48,3% (n=14) dos inquiridos “discorda” que os seus conhecimentos sobre saúde sejam suficientes. Estes estão distribuídos por 20,7% (n=6) a trabalhar em Jardins-de-infância, 17,2% (n=5) em escolas 1º Ciclo e 10,3% (n=3) na escola do 2º e 3º Ciclo.

Relativamente aos conhecimentos para lidar com acidentes na escola, 17,2%, “discorda” que os seus conhecimentos sejam suficientes. Destes, 6,9% (n=2) trabalha em Jardins-de-infância, 10,3% (n =3) trabalha em escolas do 1º Ciclo e não foi verificado nenhum caso assinalado como pertencente à escola do 2º e do 3º Ciclo.

Finalmente, 13,8% (n=4), também “discorda” que os seus conhecimentos sobre direitos e deveres dos assistentes operacionais sejam suficientes, sendo que 3,4% (n=1) “discorda totalmente”. No que concerne aos que “discordam”, dois (6,9%) trabalham em Jardins-de-infância e outros dois (6,9%) em escolas do 1º Ciclo. Quanto ao que diz “discordar totalmente”, trabalha numa das escolas do 1º Ciclo.

Fazendo um apanhado geral dos trabalhadores, distribuídos por local de trabalho, que assinalaram que “discordaram” ou “discordaram totalmente” quanto à suficiência dos seus conhecimentos, estes encontram-se maioritariamente nos Jardins-de-infância e nas escolas do 1º Ciclo.

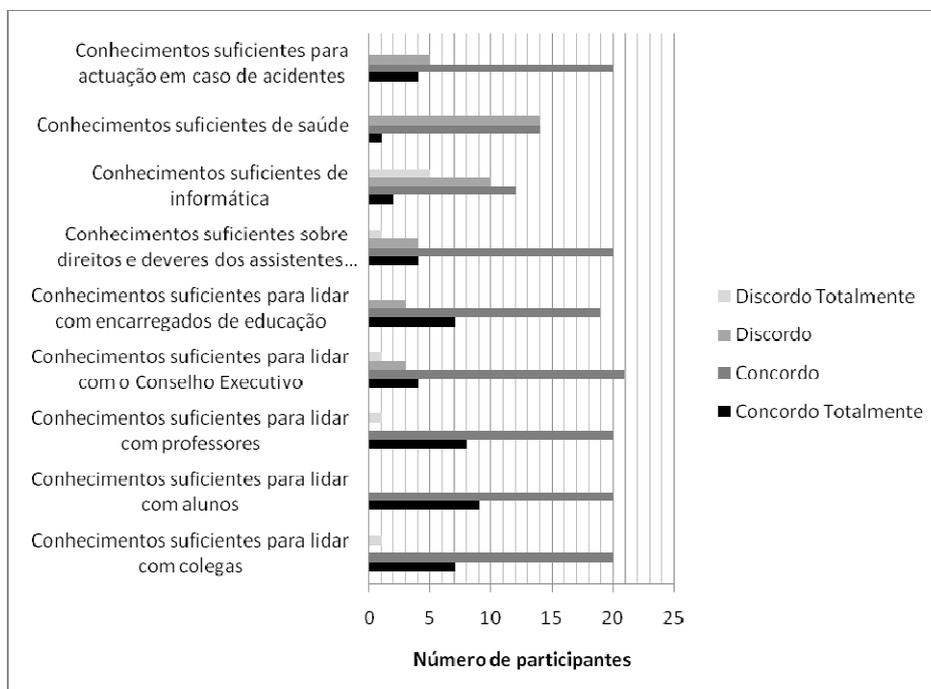


Gráfico 8: Percepção de conhecimentos importantes na execução de tarefas (n=29)

3.3.3. Opiniões sobre conhecimentos a desenvolver para maior apoio técnico aos professores

O Gráfico 9, mostra as opiniões dos assistentes operacionais relativamente aos conhecimentos que eles consideram importantes para auxiliar os professores, no que diz respeito à animação de grupos, na preparação de material didáctico, ao manuseamento de materiais de expressão plástica e à utilização de ferramentas informáticas. Entre as opções apresentadas, os participantes foram consensuais sobre o elevado grau de importância que atribuíram a esses aspectos, como sendo relevantes para terem um papel mais interventivo no auxílio aos professores. Importa destacar que a actividade à qual atribuíram menos importância foi à animação de grupos, acerca da qual quatro dos participantes (14,8%) “discordaram” relativamente à sua importância. Destes, dois (7,4%) “discordaram totalmente” e são trabalhadores da escola do 2º e 3º Ciclo. Nesta escola trabalha, também, um deles (3,7%) que “discorda”. Quanto ao outro discordante (3,7%) é trabalhador de uma escola do 1º Ciclo.

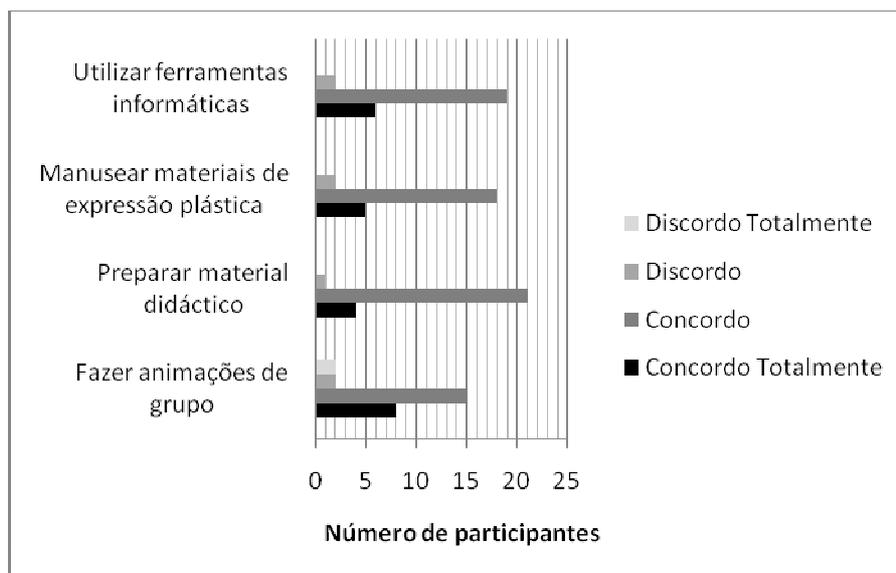


Gráfico 9: Conhecimentos importantes para o auxílio aos professores (n=28)

3.3.4. Imagem profissional do assistente operacional

Seguidamente descrevemos os dados relativos à imagem profissional dos assistentes operacionais, tendo em consideração as suas percepções acerca da sua disponibilidade para prosseguirem os seus estudos; as suas percepções sobre a existência de uma relação entre aumento de conhecimentos (específicos) com aumento de eficácia e eficiência no seu trabalho; a importância que estes profissionais atribuem à sua profissão; a sua opinião sobre a integração da sua carreira profissional num novo regime; a sua opinião sobre se a escola lhes reconhece a sua competência e produtividade.

A Tabela 26 começa por nos apresentar um conjunto de dados alusivos à intenção dos assistentes operacionais em prosseguirem os seus estudos, caso lhes surja oportunidade para tal. Verifica-se que, na sua grande maioria, há vontade destes trabalhadores em no fazerem à exceção de um elemento (3,6%) de um jardim-de-infância e outro (3,6%) da escola do 2º e 3º Ciclo.

Relativamente à questão “se tivesse mais estudos, conseguiria resolver certos problemas que tenho na escola” mais de metade (60%) dos participantes concorda (32%) ou concorda totalmente (28%). Contudo, 36% (n=9) “discorda” e 4% (n=1) “discorda totalmente”. Este último trabalha num jardim-de-infância.

No que concerne à hipótese “se tivesse mais conhecimentos, conseguiria lidar com os outros (actores) com mais paciência e compreensão”, 72,7% (n=19) tem uma opinião favorável, sendo que destes 38,1% (n=10) diz “concordar” e 34,6% afirma

“concordar totalmente”. Por seu turno, 19,2% (n=5) “discorda” e 7,7% (n=2) “discorda totalmente”.

Finalmente, estes trabalhadores quando foram confrontados com a questão “se soubesse utilizar o computador, o meu trabalho poderia ser mais produtivo”, maioritariamente, aqueles disseram “concordar” (46,2%) ou “concordar totalmente” (23,1%). Apenas 19,2% (n=5) disse “discordar” e 11,5% (n=2) “discordar totalmente”. Metade dos que dizem “discordar” ou “discordar totalmente trabalham em jardins-de-infância.

Tabela 26: Opinião sobre continuação dos estudos e valorização de conhecimentos específicos

		Jardim-de-Infância n=8	1º Ciclo n=9	2º e 3º Ciclo n=13	Total
Se tivesse oportunidade, gostaria de continuar a estudar	Concordo totalmente	2 7,1%	4 14,3%	5 17,9%	11 39,3%
	Concordo	4 14,3%	4 14,3%	7 25,0%	15 53,6%
	Discordo	1 3,6%	–	1 3,6%	2 7,1%
	n	7 25,0%	8 28,6%	13 46,4%	28 100,0%
Se tivesse mais estudos, conseguiria resolver certos problemas que tenho na escola	Concordo totalmente	2 8,0%	3 12,0%	2 8,0%	7 28,0%
	Concordo	2 8,0%	1 4,0%	5 20,0%	8 32,0%
	Discordo	3 12,0%	2 8,0%	4 16,0%	9 36,0%
	Discordo totalmente	1 4,0%	–	–	1 4,0%
	n	8 32,0%	6 24,0%	11 44,0%	25 100,0%
Se tivesse mais conhecimentos, conseguiria lidar com os outros com mais paciência e compreensão	Concordo totalmente	4 15,4%	2 7,7%	3 11,5%	9 34,6%
	Concordo	2 7,7%	2 7,7%	6 23,1%	10 38,1%
	Discordo	1 3,8%	1 3,8%	3 11,5%	5 19,2%
	Discordo totalmente	1 3,8%	1 3,8%	–	2 7,7%
	n	8 30,8%	6 23,1%	12 46,2%	26 100%
Se soubesse utilizar o computador, o meu trabalho poderia ser mais produtivo	Concordo totalmente	–	3 11,5%	3 11,5%	6 23,1%
	Concordo	4 15,4%	3 11,5%	5 19,2%	10 46,2%
	Discordo	2 7,7%	1 3,8%	2 7,7%	5 19,2%
	Discordo totalmente	2 7,7%	–	1 3,8%	3 11,5%
	n	8 30,8%	7 26,9%	11 42,3%	26 100,0%

No que respeita às opiniões relativas à importância da função de assistente operacional por eles desempenhada, 73,3% (n=22) dos sujeitos “concorda totalmente” que é importante, sendo que os restantes 26,7% (n=8) afirmam, apenas, “concordar”.

Quando se questionou os assistentes operacionais sobre se a integração num novo regime de vinculação, de carreiras e de remunerações favorecia a sua progressão em termos de carreira (cf. Tabela 27), estes profissionais mostraram-se, maioritariamente, discordantes, pois 24,1% (n=7) disse “discordar” e 44,8% (n=13) afirmou “discordar totalmente”. Contudo, 10,3% (n=3) dos participantes afirma “concordar totalmente” e 20,7% (n=6) afirma “concordar”.

Tabela 27: Opinião sobre a integração num novo regime de vinculação, de carreiras e de remunerações

A integração num novo regime de vinculação, carreiras e de remunerações favorece a progressão na carreira dos assistentes operacionais	Local de trabalho			Total
	Jardim-de-infância	1º Ciclo	2º e 3º Ciclos	
Concordo totalmente	1 3,4%	–	2 6,9%	3 10,3%
Concordo	1 3,4%	1 3,4%	4 13,8%	6 20,7%
Discordo	1 3,4%	5 17,2%	1 3,4%	7 24,1%
Discordo totalmente	4 13,8%	3 10,3%	6 20,7%	13 44,8%
n	7 24,1%	9 31,0%	13 44,8%	29 100,0%

Como se pode verificar através da Tabela 28, na generalidade, os assistentes operacionais sentem-se reconhecidos pela sua competência e produtividade, já que 60% (n=18) “concorda” que a escola os reconhece nesses aspectos e 10% (n=3) afirma mesmo que “concorda totalmente”. Dos 30% (n=9) que “discordam” ou “discordam totalmente”, destaque para o facto de 16,6% (n=5) deles trabalhar na escola do 2º e 3º Ciclos.

Tabela 28: Reconhecimento da competência e da produtividade/local de trabalho

Considero que a escola reconhece a minha competência e produtividade	Local de trabalho			Total
	Jardim-de-infância	1º Ciclo	2º e 3º Ciclos	
Concordo totalmente	1 3,3%	2 6,7%	–	3 10%
Concordo	5 16,7%	5 16,7%	8 26,7%	18 60%
Discordo	2 6,7%	1 3,3%	4 13,3%	7 23,3%
Discordo totalmente	–	1 3,3%	1 3,3%	2 6,7%
n	8 26,7%	9 30%	13 43,3%	30 100%

3.4. Relações entre satisfação, acções e opiniões relativas às tarefas, conhecimentos e imagem profissional dos assistentes operacionais

Como se verifica através da Tabela 29, os indivíduos que discordam que “a integração num novo regime de vinculação, de carreiras e de remunerações favorece a progressão na carreira dos assistentes operacionais” são os que obtiveram uma maior média (M=29,43; DP=2,76) na escala de conhecimentos e diferem significativamente dos que “discordam totalmente” (M=25,1) com a referida afirmação.

Tabela 29: Médias, desvios padrão e análise da variância das opiniões sobre os conhecimentos em função da imagem profissional

Alínea		n	M	DP	F	p	Post-hoc (Teste LSD)
Considero importante a função de assistente operacional por mim desempenhada	CT	22	26,70	3,80	,025	,875	-
	C	8	26,45	2,98			
	D	-	-	-			
	DT	-	-	-			
A integração num novo regime de vinculação, de carreiras e de remunerações favorece a progressão na carreira dos assistentes operacionais	CT	3	27,06	4,42	2,418	,090*	D>DT
	C	6	26,50	2,59			
	D	7	29,43	2,76			
	DT	13	25,21	3,69			
Considero que a escola reconhece a minha competência e produtividade	CT	3	27,67	3,79	2,042	,133	-
	C	18	27,05	3,27			
	D	7	26,70	3,75			
	DT	2	21,00	1,41			

CT – Concordo Totalmente; C – Concordo; D – Discordo; DT – Discordo Totalmente

De acordo com a Tabela 30, verifica-se que relativamente à alínea “a integração num novo regime de vinculação, de carreiras e de remunerações favorece a progressão na carreira dos assistentes operacionais”, os grupos que se diferenciam estatisticamente entre si, na escala de satisfação, são os que responderam “discordo” e “discordo totalmente”. Destes, os que “discordam” (n=7) possuem maior satisfação profissional do que aqueles que “discordam totalmente” (n=13).

No que concerne à alínea “considero que a escola reconhece a minha competência e produtividade”, os dois grupos que “concordam” diferem significativamente dos dois grupos que “discordam”, pois os primeiros apresentam médias mais altas e diferenciam-se estatisticamente dos últimos. Quanto aos que “concordam” e aos que “discordam”, neste caso, verifica-se que estão mais satisfeitos

* Apesar de este valor de significância ser superior a .05, nos testes *post-hoc*, a diferença entre as duas categorias “Discordo” e “Discordo Totalmente” é assinalada como estatisticamente significativa (p=.013).

com o seu trabalho os indivíduos que consideram que a escola lhes reconhece a sua competência e produtividade.

Ao compararmos as duas tabelas (Tabelas 29 e 30) damos-nos conta que relativamente à alínea “a integração num novo regime de vinculação, de carreiras e de remunerações favorece a progressão na carreira dos assistentes operacionais”, os indivíduos que “discordam” (n=7) e os que “discordam totalmente” (n=13) são os mesmos, o que nos permite retirar a seguinte conclusão: os indivíduos que “discordam” (n=7) apresentam uma melhor opinião sobre os seus conhecimentos e uma maior satisfação profissional do que aqueles que discordam mais radicalmente (n=13). Desta forma podemos admitir que pessoas menos satisfeitas tendem a adoptar uma posição mais extremista, quer de concordância quer de discordância. Ou seja, pessoas que se encontram em extremos de concordância/discordância são mais insatisfeitas do que as que são moderadas.

Tabela 30: Médias, desvios padrão e análise da variância da satisfação em função da imagem profissional

Alínea		n	M	DP	F	p	Post-hoc (Teste LSD)
Considero importante a função de assistente operacional por mim desempenhada	CT	22	48,08	5,01	3,114	,089	-
	C	8	51,77	5,23			
	D	-	-	-			
	DT	-	-	-			
A integração num novo regime de vinculação, de carreiras e de remunerações favorece a progressão na carreira dos assistentes operacionais	CT	3	46,56	5,82	3,385	,034	DT>D
	C	6	51,05	5,61			
	D	7	52,73	4,37			
	DT	13	46,44	4,24			
Considero que a escola reconhece a minha competência e produtividade	CT	3	54,97	3,64	6,047	,003	CT>D,DT C>D,DT
	C	18	50,30	4,53			
	D	7	45,38	3,92			
	DT	2	41,95	1,36			

CT – Concordo Totalmente; C – Concordo; D – Discordo; DT – Discordo Totalmente

Ao observarmos a Tabela 31, verificamos que as únicas correlações significativas acontecem entre a medida da percepção dos conhecimentos e as alíneas que avaliam a opinião de cada indivíduo “Se tivesse oportunidade, gostaria de continuar a estudar” e “Se tivesse mais estudos, conseguiria resolver certos problemas que tenho na escola”.

Tabela 31: Correlação entre a escala de conhecimentos e satisfação com outras variáveis aferidas

	Percepção do conhecimento global	Satisfação global
Satisfação global	r= ,341 p= ,065	–
Idade	r= -,284 p= ,143	r= ,174 p= ,376
Tempo na profissão	r= -,161 p= ,394	r= ,201 p= ,287
Tempo no agrupamento	r= -,085 p= ,662	r= ,286 p= ,133
Se tivesse oportunidade, gostaria de continuar a estudar	r= ,439 p= ,019	r= ,157 p= ,424
Se tivesse mais estudos, conseguiria resolver certos problemas que tenho na escola	r= ,473 p= ,017	r= ,121 p= ,563
Se tivesse mais conhecimentos, conseguiria lidar com os outros com mais paciência e compreensão	r= ,324 p= ,107	r= ,073 p= ,724
Se soubesse utilizar o computador, o meu trabalho poderia ser mais produtivo	r= ,300 p= ,136	r= ,216 p= ,290

Desta análise podemos inferir que são os assistentes operacionais que possuem uma maior percepção dos seus conhecimentos que mais equacionam a possibilidade de continuar a estudar e que mais valorizam os estudos como fonte de resolução de problemas inerentes à profissão.

4. Discussão dos resultados

Como foi referido da revisão da literatura, o papel destes assistentes operacionais foi evoluindo ao longo do tempo, assim como as suas funções. Pudemos verificar que as funções desempenhadas pelos participantes neste estudo vão de encontro às funções enunciadas na recente legislação⁷⁹. E, salvo algumas excepções, os assistentes operacionais mencionaram realizar grande parte das tarefas apresentadas.

Partindo dos resultados do questionário, faremos, seguidamente, uma análise global à frequência de execução das tarefas dos assistentes operacionais como forma de compreendermos em que aspectos incide mais ou menos a sua acção, aventado possíveis explicações para os resultados que considerarmos mais relevantes.

Das tarefas que os assistentes operacionais dizem executar mais vezes, destaca-se a de limpeza e arrumação, tendo 83,3% dos inquiridos afirmado que o fazia sempre, o que nos mostra que, tal como no estudo de Almeida e colaboradores (2001), esta continua a ser a tarefa que envolve com maior frequência estes funcionários. Perante

⁷⁹ C.f. Decreto-Lei 184/2004 de 29 de Junho

este resultado, julgamos que também neste Agrupamento o estereótipo de “pessoal de limpeza e arrumação” ligado a esta profissão ainda não foi suplantado.

Para além da função de limpeza e arrumação, os assistentes operacionais são também envolvidos com grande frequência na de “zelar para que os alunos cumpram os seus deveres quer durante os recreios quer durante as aulas” ou na de “prestar apoio e assistência quando os alunos se magoam ou adoecem”.

Quanto à primeira função, em que 67% destes profissionais considerou realizá-la sempre e 39% muitas vezes, estes funcionários foram questionados sobre o seu papel desempenhado nos recreios, sendo de assinalar que 93,3% (n=28) deles disse que era de vigilante e participante, interagindo com os alunos. Este resultado remete-nos novamente para o estudo de Almeida e colaboradores (2001) no que se refere à preocupação dos pais em que os auxiliares tenham um papel mais interventivo junto dos alunos não só como mediadores de conflitos, mas também como dinamizadores de actividades de forma a contribuirem para o estabelecimento de um bom ambiente escolar⁸⁰. Contudo, verifica-se nesta escola que existem dois assistentes operacionais, a prestar serviço na escola do 2º e do 3º ciclo, com uma atitude diferente daquele que é reclamada pelos pais, pois um afirma que a sua atitude é a de “observador limitando-se a vigiar os alunos, só intervindo quando eles se batem”, enquanto o outro afirma nem nessas circunstâncias o fazer.

No que respeita à segunda função, em que 67,9% disseram fazê-lo sempre e os restantes muitas vezes, estes profissionais foram questionados sobre a sua atitude perante uma solicitação de assistência em situações de primeiros socorros, tendo, apenas, 30% afirmado que o conseguia fazer porque possuía formação para tal e os restantes que só intervinham quando fosse para tratar de pequenos ferimentos. Ora mais uma vez, fundamentamos este resultado à luz dos depoimentos feitos no estudo de Almeida e colaboradores (2001) pelos auxiliares de acção educativa e pelos pais em que corroboram da ideia que é necessário estes profissionais terem formação em primeiros socorros. A este propósito, no estudo desses autores, um dos auxiliares mostrava as debilidades dos seus conhecimentos ao dizer que não sabia intervir numa situação em que um aluno estivesse com convulsões.

Quanto às tarefas que são desempenhadas com menor frequência destacam-se o “apoio no funcionamento dos laboratórios”, a “prestação de serviços no SASE”, o

⁸⁰ Esta responsabilidade inculcida aos assistentes operacionais contribuírem para um bom ambiente escolar está previsto no n.º 1 do artigo 8.º do Estatuto do Aluno (Lei 3/2008, de 18 de Janeiro).

“apoio no funcionamento da biblioteca” e a “execução de tarefas inerentes à reprodução de cópias”. Nestes casos a gestão da escola poderá ter optado por ter funcionários fixos no seu desempenho por uma questão de criar estabilidade na prestação do serviço, o que implica que a maioria não desempenhe estas funções. Outro dos aspectos que contribui para uma menor participação dos assistentes operacionais na realização destas tarefas prende-se com o facto de estes serviços serem prestados, sobretudo, na escola do 2º e 3º Ciclos, pois SASE e laboratórios só nesta é que existem. Contudo, este estudo prova-nos que há um número considerável de trabalhadores que não está apto para realizar estas funções, já que apenas 16, 7% dos participantes admitiu possuir conhecimentos para prestar apoio ao funcionamento dos laboratórios, 70,8% disse nunca ter prestado funções no SASE e, apenas, 26,7% diz fazer atendimento na biblioteca, sendo que as outras tarefas ligadas a este serviço apresentam percentagens de participação inferiores. Finalmente, apenas, 23,3% diz fazer reprodução de documentos e a limpeza da fotocopiadora, sendo que as outras tarefas ligadas a este serviço apresentam percentagens de participação inferiores, tal como no caso da biblioteca.

Embora, pelas questões que já apontámos, sejam estes os principais casos em que a participação na execução das tarefas esteja mais condicionada, outros casos há em que essa também é assinalável.

Assim, verifique-se que quanto à “preparação de material didáctico”, 20% dos funcionários (n=6) diz não possuir conhecimentos para o fazer e 10% (n=3) que, embora o faça, não se sente preparado para trabalhar com o videoprojector. No que concerne à “participação na organização de actividades lectivas”, descortinamos que 23,3% (n=7) dos assistentes operacionais gostariam de participar na sua organização mas não possuem conhecimentos suficientes para o fazer e 10,3% (n=3) que se sente pouco à vontade para o fazer, porque não se sente capaz. Note-se que destes 30,6% (n=10), 20% (n=6) trabalha na escola do 2º e 3º ciclo. Após o cruzamento desta tarefa com a frequência da dinamização de actividades para alunos, verificamos que 9,5% (n=2) dos que gostam e o sabem fazê-lo raramente dinamiza actividades para alunos e 4,8% (n=1) diz nunca o fazer⁸¹. Destes, apenas um (4,8%) dos que disse raramente fazê-lo é que não trabalha na escola do 2º e do 3º Ciclos.

Quanto à participação na organização de actividades extra-lectivas, dos 86, 2% (n=25) que afirmam fazê-lo, apenas, 10,3% (n=3) disseram que não se sentiam à vontade para o fazer. Destes últimos, 6,9% (n=2) trabalham na escola do 2º e do 3º

⁸¹ Estas percentagens dizem respeito ao cruzamento realizado.

Ciclo. Tal como trabalham na escola do 2º e 3º ciclo os restantes que responderam não o fazer, embora 10,3% (n=3) tivesse dito que gostava de participar na organização dessas actividades.

Entre os principais resultados evidenciou-se que em relação às funções específicas (por ex. trabalhar na reprografia, no SASE, na biblioteca e apoiar no funcionamento dos laboratórios), são, sobretudo, os funcionários da escola do 2º e 3º Ciclos que melhor se sentem preparados para as executar e que nelas são mais vezes envolvidos. Em relação às funções de apoio às actividades pedagógicas são os trabalhadores das escolas do 1º Ciclo e, ainda mais os dos jardins-de-infância que se afirmam como mais preparados e participativos. Admitimos que os profissionais do 1º Ciclo e, sobretudo, os dos jardins-de-infância são mais envolvidos na realização de funções de cariz pedagógico, porque assim o requer a especificidade do trabalho realizado nestes dois locais de trabalho. Ou seja, quanto mais inicial for o grau de ensino, maior é a dependência do educador/professor em relação ao assistente operacional no apoio à realização das tarefas pedagógicas. A maior autonomia dos alunos da escola do 2º e 3º Ciclo é uma das explicações para que o professor destes níveis de ensino não recorra tanto à intervenção de um assistente operacional. Contudo, verificamos que este tipo de trabalho mais próximo dos professores e dos alunos, implicando-os também a eles no próprio processo ensino-aprendizagem os motiva, pois não houve quem dissesse não gostar de participar na organização de actividades lectivas. Lima e colaboradores (1995), Griffin e Baterman (1995), Locke e Scheweiser (2001) e Romero (2001) a este respeito admitem que quanto maior o grau de participação do sujeito maior a sua satisfação.

Da problematização que fizemos sobre a execução das tarefas por parte dos assistentes operacionais é notório que nem todos se sentem capazes de realizar todas elas, sobretudo, as mais específicas. Neste prisma, se pensarmos o trabalho na perspectiva de Bellier (1999, p. 242) em que são “as transformações nas organizações do trabalho que vão fazer evoluir o conceito de homem no trabalho” e que são conceitos como os de “polivalência” flexibilidade e de desenvolvimento que “expressam principalmente mudanças de organização do trabalho” (Bellier, 1999, p.242), depreendemos que será necessário que haja mais indivíduos com competências suficientes, sobretudo em áreas mais específicas, no caso de a escola assim o precisar.

Verificamos pelo grau de frequência da realização das funções destes profissionais que não existe uma grande equidade na sua realização, revelando que uns

são mais especialistas do que outros no seu desempenho. Assim, tendo em consideração o novo enquadramento jurídico previsto, pela Lei 12-A/2008 de 27 de Fevereiro, em que se estipula uma gestão mais flexível dos recursos humanos para a função pública, determinando que num caso de necessidade e à luz do regime da modalidade interna⁸² um trabalhador possa ser transferido para uma outra instituição de trabalho, desempenhando aí uma profissão igual ou diferente da executada, desde que enquadrada na mesma categoria profissional, os gestores da escola têm de estar cientes que estes trabalhadores precisam de possuir o máximo de competências possíveis de forma que, a qualquer momento, possam ter de dar uma resposta adequada dentro da mesma tipologia de serviço ou noutra totalmente diferente.

A gestão dos recursos humanos por competências requer, na opinião de Ramos e Bento (2007), que os sistemas formativos e o sector produtivo caminhem de mãos dadas, no sentido de que este último aferindo as competências que a organização reclama possa utilizar a formação como instrumento ou para debelar lacunas dos seus trabalhadores ou fomentar o desenvolvimento profissional de outros, a fim de precaver futuras necessidades.

Marcados por algumas tensões advindas de sentimento de alguma submissão em relação aos outros intervenientes do sistema educativo, os assistentes operacionais do Agrupamento de Escolas de Nelas, globalmente, afirmaram que, quando surgem problemas com outros actores do sistema educativo, procuram falar com eles com o intuito de os resolver, à excepção de quando os problemas estão relacionados com o Conselho Executivo em que a maioria destes opta por esperar que os problemas se resolvam sem a sua intervenção. Estas atitudes indicam-nos que ainda permanece um certo receio por parte destes profissionais em contactarem as chefias quando surgem problemas, motivo este que pode estar relacionado com tal ausência de participação na “dimensão educativa” (Barroso, 1995, p.21) que os órgãos de gestão ainda se escusam a atribuir a estes profissionais e, que segundo este autor são, os alicerces do seu processo participativo.

Globalmente os assistentes operacionais demonstram uma maior satisfação relativamente a aspectos de relacionamento com os professores com os colegas e com

⁸² C.f. número 2 do artigo 60º da Lei 12-A/2008 de 27 de Fevereiro. Na opinião dos serviços da DREC esta nova legislação no que concerne à questão da mobilidade é mais limitativa para o trabalhador, pois antigamente ele podia solicitar uma transferência de acordo com a sua categoria profissional de uma localidade para outra e as direcções regionais de educação agilizavam o processo de acordo com as conveniências do profissional e agora não o podem fazer.

encarregados de educação e, também, com o horário de trabalho. Por seu turno sentem uma menor satisfação quanto à iniciativa que a especificidade do trabalho lhes permite, ao reconhecimento do trabalho por parte da escola, ao acesso a acções de formação e, sobretudo, ao ordenado.

De todos os aspectos inquiridos, os assistentes operacionais revelaram estar mais satisfeitos com os professores, sendo que foram nos jardins-de-infância onde se verificaram as percentagens de satisfação mais altas e na escola do 2º e 3º Ciclos as mais baixas.

Ainda que não diferindo em termos médios, verificamos que há mais assistentes operacionais satisfeitos nos locais de trabalho que implicam níveis de ensino mais baixos (jardins-de-infância) e julgamos que tal tem a ver com o grau de envolvimento (participação) destes profissionais nas actividades lectivas.

O facto de uma substancial maioria destes trabalhadores ter admitido que gosta de participar em actividades lectivas, remete-nos para o realce atribuído por Herzberg (1959) à natureza do trabalho (contempla a especificidade das tarefas realizadas), que funciona como propulsor do aumento da satisfação geral do trabalhador, já que se trata de um factor intrínseco relativo ao conteúdo do próprio trabalho.

Tendo-se constatado na escola do 2º e 3º Ciclos uma maior insatisfação relativa à iniciativa que o trabalho permite, adiantamos que tal pode estar relacionado com o facto dos assistentes operacionais na escola do 2º e do 3º Ciclos terem um grau de autonomia mais limitado relativamente aos que trabalham nos jardins-de-infância e nas do 1º Ciclo (em grande parte destas escolas existe apenas um assistente operacional que desempenha todas as tarefas), pois o seu trabalho está circunscrito a tarefas mais estanques e sem grande possibilidade de criatividade. Tais condicionantes são refutadas pelo modelo dos recursos humanos, ao qual está associado Herzberg, o trabalho torna-se desafiante para o indivíduo, desde que confiem nele e o deixem auto-realizar-se dando-lhe liberdade para exprimir toda a sua criatividade (Poza, 2001).

Sobre este aspecto podemos, então, concluir que os assistentes operacionais das escolas do 1º ciclo e dos jardins-de-infância sentem-se mais satisfeitos porque têm maior autonomia para gerir as tarefas e, dada a especificidade dos graus de ensino, são mais vezes envolvidos pelos professores na implementação de estratégias lectivas ou extra-lectivas com os alunos.

Embora, a maioria dos sujeitos afirme estabelecer boas relações com todos os actores do sistema escolar, não nos estranha, tendo em consideração o que acabamos de

realçar, que seja com os professores com os quais estes se sentem mais satisfeitos e menos nos surpreende que esta satisfação se manifeste de uma forma mais vincada nos jardins-de-infância.

Sendo que foi o ordenado o aspecto com qual os assistentes operacionais se mostraram mais insatisfeitos verificamos que esta posição ganha uma dimensão maior quando o triangulamos com os dados obtidos com a opinião acerca da integração num novo regime de vinculação carreiras e remunerações de função pública que é vista por 71,4% dos indivíduos como um retrocesso na progressão da carreira destes profissionais. Ou seja, se 50% dos assistentes operacionais está insatisfeito ou muito insatisfeito com o ordenado, essa insatisfação tende a não ver melhorias nas perspectivas apresentadas na progressão da carreira. Pelo contrário, este novo regime pode até enfatizar essa insatisfação. Lembremos que a este propósito, é entendimento dos serviços da DREC⁸³ ser este novo regime de progressão na carreira mais “penalizador” para os trabalhadores. Estes resultados vão de encontro ao postulado por Simões (2005) acerca do pessoal não docente, que os caracteriza como insatisfeitos com o ordenado e com a carreira profissional.

Outro dos aspectos em que alguns dos assistentes operacionais se manifestaram de alguma forma insatisfeitos foi com o acesso a acções de formação, em que apenas 34,5% (n=10) se encontra satisfeita ou muito insatisfeita, e com o reconhecimento do seu trabalho, em que só 50% (n=14) dos participantes se encontra satisfeito ou muito satisfeito. A insatisfação com o acesso a acções de formação, vem corroborar a opinião que foram sempre escassas as oportunidades formativas a que estes profissionais tiveram acesso (Barroso, 1995; Almeida *et al.*, 2001; Simões, 2005) e quando lhes foram disponibilizadas nem sempre eram as adequadas às suas reais necessidades (Simões, 2005). Relativamente ao reconhecimento, ou no caso, à pouca frequência dele, mais uma vez associamo-lo à falta de valorização a que o seu trabalho é votado por parte das chefias, sem que estas lhes reconheçam a sua “dimensão educativa” (Barroso, 1995, p. 21). A falta de reconhecimento pelo trabalho destes actores tem sido revelada não só por estudiosos, mas também por outros actores com quem estes interagem como podemos constatar através dos depoimentos transcritos do trabalho de Almeida e colaboradores (2001) a partir da opinião dos pais e que consideramos pertinente, mais uma vez, transcrever:

⁸³ C.f. anexo 1

Também era importante que de alguma maneira a instituição valorizasse (...) era importante que a directora da escola de vez em quando reunisse com elas (...) pois além de serem menos alfabetizadas e terem menos habilitações académicas, também estão completamente abandonadas (p.75).

Em entrevista podemos constatar que também os serviços da DREC evocam o seu papel “charneira” para a gestão das escolas, referenciando o Estatuto do Aluno como prova, já que este dispositivo legal responsabiliza o pessoal não docente pelo acompanhamento e integração dos alunos na comunidade educativa “em articulação com os docentes, os pais e encarregados de educação, para prevenir e resolver problemas comportamentais e de aprendizagem” (Lei 3/2008, de 18 de Janeiro, artigo 8.º, n.º 1). Ao ser conferido ao aluno um papel central na vida das escolas à volta do qual gravitam todos os outros actores, com principal destaque para o pessoal não docente, parece-nos um contra-senso que perante tamanha responsabilidade, este grupo não tenha o reconhecimento devido por parte dos outros actores do sistema educativo. Herzberg (1995) coloca o “reconhecimento” nos factores intrínsecos, ou seja, naqueles que estando relacionados com o conteúdo do trabalho geram motivação. A importância do reconhecimento do trabalho para a satisfação do trabalhador está patente na perspectiva de Locke (citado em Poza, 2001), que associa a satisfação laboral à “valorização do trabalho ou das experiências laborais do sujeito” (p.261).

Apesar de todas as vicissitudes inerentes à sua profissão, os assistentes operacionais, na sua maioria (53,3%), dizem-se contentes por o serem.

Contudo dos 23,3 % (n=7) que afirmaram não gostar de a exercer tal profissão, 20% (n=6) refere que gosta de trabalhar nesta escola.

Sendo um único assistente operacional (3,3%) a dizer que não gosta de trabalhar neste estabelecimento de ensino, podemos concluir que estes trabalhadores do Agrupamento de Escolas de Nelas percebem a existência de um bom ambiente de escola. Uma das várias facetas da satisfação no trabalho está relacionada com as relações interpessoais, ou seja, com as relações formais e informais que se estabelecem no local de trabalho com colegas, superiores e inferiores hierárquicos, que sejam geradoras de um clima de cooperação, respeito e, se possível, amizade (Neves e Lopes, 2000). Neste sentido, já foi dito anteriormente, que os assistentes operacionais percebem as suas relações com os diferentes intervenientes na escola como maioritariamente “boas”.

Relativamente à gestão das tarefas, 65,5% diz ser a favor da rotatividade das tarefas, embora destes 34,5% admitam não se sentir preparados para executar algumas

delas. A rotatividade de tarefas pode ser inquestionavelmente uma solução a ser implementada na escola ao nível da gestão das funções dos assistentes operacionais até mais que beneficiaria quem avalia e quem é avaliado, na medida em que tornaria a avaliação mais objectiva para o avaliador e conseqüentemente mais justa para o avaliado, já que seria possível comparar o grau de desempenho dos trabalhadores a executarem as mesmas funções. Contudo, para que tal se tornasse numa realidade exequível seria necessário munir todos trabalhadores da escola de um conjunto de ferramentas que lhes permitissem operar com o mínimo de eficiência. A propósito da rotatividade de tarefas, os serviços da DREC⁸⁴ entendem que “sob o ponto de vista da gestão teria toda a lógica fazer-se o *roulement*, porque o trabalhador atinge um determinado pique em que já não rende mais”, porém admite que este tipo de gestão integrada dos recursos humanos apresenta alguma resistência por parte dos funcionários. No entanto, “se o director conseguir avaliar em termos de instrumentos de registo quando um trabalhador atinge o auge do trabalho, pode deixá-lo estar aí a render o máximo de tempo possível e a partir do momento que comece a cristalizar coloca-o em *roulement*”. Segundo o entendimento dos citados serviços, esta potencialização do trabalho do funcionário está dependente da capacidade de gestão da escola, em termos de gestão integrada de recursos humanos, para nivelar o desempenho dos funcionários num patamar o mais elevado possível.

Quanto aos desempenhos da sua profissão também os assistentes operacionais se pronunciaram sobre os conhecimentos que julgam mais importantes para o desenvolvimento da sua acção. As três áreas de conhecimento que foram consideradas como mais relevantes para o seu desempenho profissional foram a de “relacionamento humano” (60%), “primeiros socorros, cuidados de higiene e saúde” (53,3%) e de “psicologia da educação” (40%). Também o estudo de Almeida e colaboradores (2001) valorizou estes conhecimentos para o desempenho profissional dos auxiliares, tendo estes funcionários admitido que lhes faltava conhecimentos teóricos para compreenderem melhor os comportamentos de crianças e adultos e melhor interagirem com eles, ideia esta partilhada pelos pais que se referiram à importância daqueles profissionais terem mais conhecimentos de psicologia da criança e no âmbito do relacionamento interpessoal, sobretudo, para melhor se relacionarem com elas. Já os professores estenderam esta importância não, apenas, aos alunos mas a toda a comunidade educativa. Os “primeiros socorros” aos quais nos referíamos

⁸⁴ C.f. anexo 1

anteriormente, apoiados nos resultados do estudo de Almeida e colaboradores (2001), como saberes relevantes para o desempenho profissional dos assistentes operacionais, são agora comprovados nesta investigação ao ficarem em 3º lugar no *ranking* dos conhecimentos considerados mais importantes para a prática do seu trabalho. Embora o trabalho de Almeida *et al.* (2001) também aponte como importante os conhecimentos de informática, nesta investigação essa relevância é atribuída, apenas, pelos profissionais da escola do 2º e do 3º Ciclos que os consideram como um dos três conhecimentos mais relevantes para o desempenho das suas tarefas. Relacionamos uma maior importância atribuída à informática por parte daqueles que trabalham naquela escola com as necessidades dos serviços específicos quase exclusivos desse local de trabalho, pois tanto o SASE, como a biblioteca ou a reprografia requerem a utilização do computador.

No que concerne à percepção dos seus próprios conhecimentos, o nosso estudo constatou que no domínio do relacionamento estes indivíduos consideram que os seus conhecimentos são suficientes para fazer face aos problemas que se lhes deparam. Deixam, porém, antever que é no relacionamento com o Conselho Executivo (13,7%) e com os Encarregados de Educação (10,3%) onde se sentem mais deficitários. Relativamente ao Conselho Executivo, estes resultados não nos surpreendem, porque já antes tínhamos revelado que estes profissionais não procuram, na sua maioria, o Conselho Executivo para resolverem os problemas entre ambos, contrariamente ao que dizem fazer em relação aos outros actores. Apesar de não atribuírem uma importância tão grande aos conhecimentos ao nível de informática e das novas tecnologias (26,7%), como a outros para a realização das suas tarefas, verificámos que é nesta área onde eles percebem ter maiores lacunas (51,7%). Já sobre os conhecimentos alusivos aos primeiros socorros, cuidados de higiene e saúde, 53,3% dos sujeitos considera-os como importantes para a execução das suas tarefas, se bem que esta relevância não tenha a devida correspondência na percepção que uma parte significativa dos assistentes operacionais tem dos seus conhecimentos sobre estes assuntos, pois 48,3% discorda que os seus conhecimentos sobre saúde sejam suficientes e 17,2% pensa o mesmo sobre os que dizem respeito a saber actuar quando há acidentes na escola.

Partindo do trabalho de investigação-acção desenvolvido por Almeida e colaboradores (2001), resolvemos questionar os nossos sujeitos sobre um conjunto de conhecimentos específicos que julgamos conferir-lhes um papel mais interventivo no auxílio aos professores. Analisando opções de respostas – assinaladas entre “concordo totalmente” e “concordo” – constatou-se que o facto de saber “fazer animações de

grupo”, “preparar material didáctico”, “manusear materiais de expressão plástica” lhes permitiria ter um papel mais interventivo no auxílio aos professores.

Os sujeitos inquiridos mostraram possuir também elevadas expectativas no que respeita ao facto de, perante a aquisição de mais conhecimentos, o trabalho poder ser mais produtivo. Esses mesmos conhecimentos seriam também um contributo na resolução de problemas com os quais se deparam na escola. Existe, pois, uma percepção geral que o aumento de conhecimentos contribuiria para a resolução de problemas na escola, para lidarem com os outros com mais paciência e compreensão e para o aumento da produtividade do trabalho. Sobre estes dados alusivos à expectativa sobre a importância dos conhecimentos para o seu trabalho, finalizamos dizendo que 92,9% dos assistentes operacionais concordou que caso tivesse oportunidade de estudar gostaria de continuar a fazê-lo. Perante estes resultados parece-nos que estes indivíduos apresentam uma predisposição positiva para aumentarem as suas competências.

Realmente sobressai entre os resultados o facto de para a maioria dos participantes (60%) a continuidade dos estudos ser percebida como uma oportunidade de acesso a uma maior eficácia para resolução de problemas e tal perspectiva se encontrar positivamente associada à utilidade e suficiência dos conhecimentos já possuídos. Neste âmbito, poder-se-á a evocar o conceito de aprendizagem ao longo da vida (QREN, 2007), quer numa perspectiva meramente qualificante quer profissionalizante ou nas duas, como uma solução para a concretização dessas expectativas.

Dentro das vantagens desta investigação encontram-se as potencialidades do questionário, que para além de permitir mapear, as acções, as opiniões, a satisfação, a percepção de conhecimentos e dos relacionamentos, as necessidades de formação, algumas atitudes perante determinadas situações-problema, entre outros aspectos, encerra uma escala de satisfação profissional dos assistentes operacionais com características psicométricas muito satisfatórias, que poderá ser utilizada em amostras maiores, de modo a ser reforçada a sua validade.

Seria interessante em futuros estudos triangular as informações destes actores com as de outros intervenientes no processo educativo, inclusive, os alunos e os encarregados de educação. Outro desafio para tornar esta investigação mais sólida seria recorrer a entrevistas a outros intervenientes do sistema educativos, sobretudo aos órgãos de gestão, pois é a eles que lhes cabe gerir o conteúdo funcional dos assistentes operacionais, monitorizá-los, avaliá-los e empoderá-los.

Considerações finais



A decisão de investigar acerca da acção dos actores escolares que são os assistentes operacionais decorreu da nossa experiência no exercício da docência em diferentes escolas, do conhecimento, da admiração, da crítica em relação à sua actuação e, ainda, da curiosidade em compreender como se percebem do ponto de vista profissional num tempo de escola em mudança e até que ponto participam na vida da escola, na administração e gestão dos espaços e problemas escolares, colaboram com os docentes, se relacionam com os alunos e seus encarregados de educação.

Gostando de olhar para a escola no seu todo, enquanto palco de acção partilhado por vários actores, chamou-nos a atenção o trabalho dos assistentes operacionais motivado pelo facto desta ser uma profissão próxima da prática docente. Barroso (1995) define-os como “técnicos de apoio logístico às actividades de ensino”. Contudo, num primeiro momento, verificámos que poucos eram aqueles que realmente “apoiavam” e nessa perspectiva chegamos a criar um estereótipo muito parecido com a caracterização que Simões (2005) faz destes profissionais ao considerá-los que não percebem o que representa a organização onde trabalham, profissionais “defensores dos interesses do seu grupo profissional e não dos interesses da organização”(p.173) e satisfeitos em relação ao facto de serem funcionários públicos, pela estabilidade que tal lhes proporciona. Desta forma, fomos tornando cada vez mais atentos e mantendo com eles algumas conversas, umas vezes sobre assuntos triviais e outras sobre a escola e a sua opinião sobre esta. A troca de impressões mantidas com estes intervenientes educativos permitiu tornarmo-nos mais condescendentes e ir modificando as nossas representações sobre estes, porque nos fomos apercebendo que se deparam com um conjunto de constrangimentos inerentes ao seu trabalho difíceis de serem ultrapassados.

Repare-se que a maioria destes profissionais tem idade superior a 40 anos?, constatada pela média de idades dos participantes de 47,04 (DP=9,91) e tendo a escola passado, sobretudo, nos últimos anos por abruptas mudanças, estes não foram devidamente preparados para elas. As contradições são evidentes, pois desde 1987 que se reclama um maior envolvimento e responsabilização do pessoal não docente nos processos de decisão da vida da escola, na avaliação com vista “ a melhoria da acção educativa e das respectivas eficácias profissionais, sem esquecer a valorização individual” e a necessidade da formação, de forma a fazer face à “maior complexidade das funções atribuídas ao pessoal não docente” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 223/87, de 30 de Maio), sem que a estes lhes tenham sido facultadas as necessárias armas para enfrentarem um conjunto de desafios que ao longo destes 23 anos se lhe colocaram.

Num momento, em que se reclama que as organizações escolares sejam geridas por competências, exigindo-se aos trabalhadores polivalência, adaptabilidade e flexibilidade, os assistentes operacionais continuam a ser representados pelo *uso da bata e vassoura*. A “maior complexidade das funções atribuídas ao pessoal não docente” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 223/87, de 30 de Maio) e a premência de uma maior envolvência e responsabilização destes profissionais nos processos de decisão da vida da escola, requeriam fossem acompanhadas da devida preparação para enfrentar com sucesso as mudanças adivinhadas, sobretudo, como refere o mesmo preâmbulo através da disponibilização do acesso a acções de formação, algo que no entender de Barroso (1995), Almeida (2001) e Simões (2005) pouco tem acontecido, e da “valorização individual” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 223/87, de 30 de Maio), o que também não se tem sido verificado. Sobre a primeira questão Simões (2005) lembra que a “formação é sempre apresentada como panaceia para os problemas de desempenho dos não docentes, não se podendo avaliar os seus efeitos, já que a oferta sempre foi escassa e pontual” (p. 174). No que respeita à valorização individual destes profissionais Barroso (1995) associa-a à dimensão educativa do trabalho que deveria ser atribuída, principalmente, pelos órgãos de direcção das escolas o que não tem acontecido. Ora, é no desenvolvimento profissional, através do acesso a acções de formação, e na valorização da dimensão educativa do indivíduo que assentam as bases do processo de participação destes trabalhadores na escola. Sendo esta participação escassa, traz implicações pouco favoráveis à potencialização das mudanças organizacionais já que estes ao não participarem nos diferentes projectos dificilmente se vão comprometer com eles (Poza, 2001).

É neste espaço de contradições que se desenvolve o trabalho destes profissionais, aos quais não tem sido dado o devido reconhecimento o que tem fomentado que ainda não se tenha esfumado a representação social de um grupo profissional de limpeza, subalterno e com poucas habilitações, contrariamente à relevância que lhe tem sido dada na teoria pelos diversos dispositivos legais.

Foi baseado nestas disparidades que resultou a ideia de procurarmos, com as limitações inerentes a um estudo exploratório, mais especificamente uma investigação por questionário tendo como fonte de informação os próprios assistentes operacionais, arquitectar um trabalho que viesse reforçar a importância que a legislação atribui a estes profissionais e chamar a atenção para os constrangimentos que se opõem à implementação do que naquela está estipulado.

Assim, após a análise dos dados retirados do questionário verificamos que as competências dos trabalhadores ao serem diversificadas de local de trabalho para local de trabalho, demonstram que estes as vão adquirindo mediante a especificidade das tarefas que executam e não através de processos de formação contínua, conforme se requeria, o que faz com que, no caso de ser necessário, mudar para outro nível de ensino se vá tornar num constrangimento para eles e para a gestão das escolas, já que podem não estar preparados para desempenhar funções diferentes, sendo assim contrariados os princípios de racionalização e flexibilidade da gestão dos recursos humanos previstos na Lei n.º 12-A/2008, de 27 de Fevereiro. Ora, numa escola em mudança em que de escolas agrupadas se vai passar para escolas “mega-agrupadas” muito mais frequente se vão verificar estas e outras mudanças de acordo com as necessidades dos estabelecimentos de ensino flexibilizarem os recursos humanos. Coloca-se, pois, a questão se estes estarão devidamente preparados para darem uma resposta cabal às exigências de uma tipologia de trabalho diferente.

Alguns dos profissionais poderão fazê-lo, porque possuem um leque de competências que foram adquirindo quer por via formal quer por via informal que lhes permitem estar aptos para eventuais alterações. Contudo, embora as habilitações académicas não sejam absoluto sinónimo de mais competências são um indicador que não podemos descurar quanto ao nível dos diferentes saberes. Neste aspecto estamos perante uma amostra heterogénea, em que se verifica a existência de assistentes operacionais que têm desde o 4º ano ou equivalente até à licenciatura. Partindo do pressuposto que aqueles que têm habilitações mais elevadas são os que estão mais preparados para enfrentarem novos desafios, os outros, por seu turno terão mais dificuldades em aplicarem os seus saberes, que advêm sobretudo das suas experiências profissionais, a novas situações.

Urge assim, numa época em que as organizações fazem a gestão dos seus trabalhadores por competências, que se crie uma inter-relação cada vez mais estreita entre sistemas de formação e organizações, cabendo a estas identificarem as competências chave requeridas à tipologia do trabalho de cada colaborador, com vista à resolução de problemas e se possível à exponenciação de desempenhos.

A este propósito, tanto Barroso (1995) como Simões (2005) estão de acordo que é investindo na formação que se resolvem os problemas desempenho destes profissionais. Barroso (1995) ao considerar que esta é uma das profissões que mais requer uma “reconversão das tarefas e dos perfis profissionais”(p.21) adianta ainda que

tal reconversão deve implicar uma maior especialização, reduzindo-se assim o número de tarefas desempenhadas, e um aumento das suas competências e qualificações.

Neste sentido, verificámos no decorrer destas investigações, que, também, os próprios trabalhadores se encontram descontentes por não terem acesso a acções de formação. Esta insatisfação é corroborada pelos dois outros estudos que abordámos no Capítulo 1 sobre os actuais assistentes operacionais. Tanto o trabalho de Machado (2005) e Almeida e colaboradores (2001) se referiram ao descontentamento desses profissionais por não lhes ser dada oportunidade de frequentarem formação. Dados os resultados de qualquer um dos estudos, podemos depreender que existe consciência crítica desses trabalhadores acerca das suas reais necessidades de formação e que tal os obstrui de responderem adequadamente às exigências que a escola de hoje lhes coloca. Dos resultados do nosso estudo sobre as opiniões e percepções dos assistentes operacionais concluímos que poderão apresentar-se no futuro vários campos de intervenção formativa onde há necessidade de actuar, tais como as áreas da psicologia da educação, em especial da comunicação e do relacionamento humano, dos primeiros socorros, da higiene e cuidados de saúde, da informática e das técnicas de apoio a actividades pedagógicas, entre outras que farão todo o sentido em função dos níveis de ensino e dos contextos de acção dos assistentes profissionais. Neste âmbito destas necessidades, também, no trabalho de Almeida e colaboradores (2001) se apontam como possíveis campos de intervenção formativa alguns comuns a estes que acabamos de enunciar, tais como na área da “disciplinação, da segurança, da pedagogia, da profissionalidade, do artístico e do técnico” (Almeida *et al*, 2001, p.134). Contudo, o trabalho destas autoras não se limitou a aventar com áreas de formação baseadas nas questões que atravessam esta profissão, foi mais longe ao construir um projecto formativo alicerçado numa base de trabalho que valorizou os saberes e as experiências destes actores. Na avaliação deste projecto as autoras salientaram que o plano de formação implementado assentou na “reflexão partilhada” (Almeida *et al*, 2001, p.133). Também Simões (2005) propõe que no desenho dos planos de formação dos funcionários se procure adequar a oferta formativa às necessidades decorrentes do seu trabalho, estabelecendo-se uma interligação entre as suas vivências e os novos desafios que a sua profissão lhes impõe, pois as escassas oportunidades formativas a que estes profissionais tiveram acesso nem sempre eram as adequadas às suas reais necessidades.

Outros dos constrangimentos detectados prende-se com a falta de valorização atribuída a esta profissão e que tal como a falta de acesso a acções de formação

contribuem para uma pouca participação destes actores na gestão das escolas. Segundo Barroso (1995), enquanto forem escassas as oportunidades de formação proporcionadas a estes indivíduos terão de ser os responsáveis pela gestão das escolas a criar os dispositivos adequados para que estes profissionais se sintam envolvidos nos projectos educativos e se sintam responsáveis pela sua consecução. Contudo, tal só acontecerá se ao seu trabalho lhe for atribuída uma verdadeira dimensão educativa.

A valorização profissional passa, por responsabilizar o trabalhador pela tomada de decisões e pelos resultados obtidos a partir delas, pois se aquele não se sentir implicado nos diferentes projectos dificilmente se vai comprometer com eles (Poza, 2001). Uma das formas de valorizar este trabalho será as chefias permitirem ao trabalhador executar um número diversificado de tarefas com autonomia (a gestão do trabalho por competências implica autonomia), obtendo um feedback constante da sua realização. A propósito da importância da diversificação de tarefas para a motivação do trabalhador, os assistentes operacionais deste agrupamento mostraram, maioritariamente preferência por uma gestão que implique a rotatividade de tarefas em vez de desempenharem as tarefas habituais ou uma única tarefa, o que demonstra proactividade destes profissionais e o desejo de desenvolvimento de competências.

A ser implementada a rotatividade de tarefas na gestão das funções dos assistentes operacionais, para além de trazer uma maior satisfação ao trabalhador por realizar um trabalho com características diversificadas, poderá ser uma mais-valia para quem avalia e quem é avaliado, na medida em que tornará a avaliação mais objectiva para o avaliador e conseqüentemente mais justa para o avaliado. Porém, para que tal seja possível é necessário criar mecanismos internos ou externos à organização que permitam aos trabalhadores desenvolver novas competências.

Depois de enfatizarmos alguns dos constrangimentos que se deparam a estes profissionais e de, dentro das nossas limitações, tentarmos aventar com soluções para a sua resolução é tempo agora de destacarmos os aspectos positivos que retiramos das percepções, opiniões e acções destes profissionais.

Embora, apenas, uma pequena maioria dos assistentes operacionais (53,3%), goste de exercer a sua profissão, apenas um elemento (3,3%) referiu que não gostava de trabalhar nesta escola. Sendo uma das facetas da satisfação no trabalho o estabelecimento de “boas” relações interpessoais, não nos surpreende este último resultado, já que os assistentes operacionais percebem as suas relações com os diferentes intervenientes na escola como maioritariamente “boas”. Talvez estas boas

relações estabelecidas com os diferentes actores do sistema educativo expliquem que só um dos funcionários não goste de trabalhar na sua escola. As relações interpessoais são associadas positivamente à satisfação no trabalho como podemos comprovar através da sua integração nos factores intrínsecos de Herzberg (1959) e como tal são geradores de motivação.

Outro dos aspectos que consideramos positivo nas análises que fizemos no decurso deste estudo, foi que a maioria dos participantes (60%) percepção a continuidade dos estudos como uma oportunidade de acesso a uma maior eficácia para resolução de problemas e tal perspectiva se encontrar positivamente associada à utilidade e suficiência dos conhecimentos já possuídos. Deprendemos desta conclusão que os assistentes operacionais estejam motivados para no futuro se desenvolverem profissionalmente, o que contradiz a representação que Simões (2005) faz deles, ao considerá-los desinteressados pelos assuntos das escolas e desconhecerem em que medida podem contribuir para o seu desenvolvimento.

Após sintetizarmos as principais conclusões a que chegámos em função dos resultados encontrados, outras considerações nos parecem ser merecedoras de serem referidas neste trabalho, para que em futuros estudos possam outros investigadores, assim o considerem pertinente, tomá-las em consideração a fim de darem continuidade a um projecto que considerámos só agora ter iniciado.

Dentro das limitações que encontramos no decurso do nosso trabalho, consideramos que o ideal era estender a nossa investigação a outros Agrupamento, de forma a ser realizado um estudo comparativo, cujos resultados pudessem reforçar os encontrados.

Outro dos constrangimentos foi o próprio tempo de mudança em que realizámos este trabalho, decorrente das últimas mudanças nas escolas, não havendo ainda muito conhecimento e reflexão por parte dos outros actores do Agrupamento, o que afectou possibilidade de para fazermos entrevistas aos órgãos de gestão de maneira a pudermos aprofundar este estudo com as suas opiniões.

Neste contratempo decorreu do facto da antiga carreira de auxiliar de acção educativa ter sido compactada na de assistente operacional o que envolveu um conjunto de mudanças, que, por serem recentes, estes funcionários ainda não tiveram tempo suficiente para as interiorizar, o que terá contribuído para que algumas respostas às questões do inquérito não tenham sido dadas ou tenham sido, mesmo, deturpadas.

Como forma de obviar estas limitações que acabámos de enunciar e tornar o trabalho mais representativo, seria interessante, futuramente, aplicar este questionário a uma amostra de assistentes operacionais mais alargada, tendo-se de ultrapassar para isso as fronteiras de um agrupamento e assim diversificar os modos de ser, de estar e de agir dos participantes, aumentando assim a possibilidade de maior representatividade deste grupo profissional, facto que possibilitaria por sua vez generalizar conclusões.

Outra mais-valia para este trabalho seria triangular as informações destes actores com as de outros intervenientes no processo educativo, inclusive, os alunos e os encarregados de educação.

O facto de neste momento os assistentes operacionais já terem tido tempo para melhor interiorizarem as alterações decorrentes dos novos dispositivos legais que norteiam a sua carreira poderá beneficiar os futuros investigadores já que no futuro as respostas destes participantes poderão ser mais realistas, apontando inclusive as dificuldades que possam desde já estar a sentir face às exigências, pressões e desafios advindos das últimas mudanças emanadas dos recentes normativos legais.

Depois da reflexão que fizemos sobre a literatura alusiva a determinados aspectos que consideramos fulcrais no quotidiano do assistente operacional em contexto escolar e da análise dos resultados dos questionário verificamos que aquela profissão ganha um grau de importância cada vez maior no seio educativo. Contudo, há muito trabalho a ser feito pela nova *mega-escola* de forma a poder suprir as necessidades percebidas quer por estes profissionais quer pela tutela. Compete agora, aos *agrupamentos e mega-agrupamentos* fazer algo em prol da relevância dada a esta profissão, para que possamos olhar para *a nossa escola* como uma organização que sabe antecipar os seus problemas, que de seguida os resolve, que imprime vitalidade, criatividade e inovação, que encoraja o desenvolvimento, a formação, a realização, a motivação de todos e a aproximação e interacção entre todos os seus actores.

Referências Bibliográficas



- Alcobia, P. (2001). Atitudes e satisfação no trabalho. In J.M.C. Carvalho, J. Neves, & A. Caetano (coords.), *Manual de psicossociologia das organizações* (pp. 281-306). Lisboa: McGraw-Hill.
- Alcoforado, J. (2008). *Competências, Cidadania e Profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Tese de Doutoramento inédita, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Afonso, A. (1999). A (s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público. *Inovação*, 12, 3, 121-137.
- Afonso, N. (1999). A autonomia das escolas públicas: exercício prospectivo de análise da política educativa. *Inovação*, 12, 3, 45-63.
- Afonso, N. (2008, Janeiro 7). Parecer sobre o novo regime de gestão das escolas. *Jornal de Notícias*. Consultado em 3 de Abril de 2010, em <http://www.scribd.com/doc/1023878/AfonsoN-2008-Parecer-sobre-novo-regime-da-gestao-das-escolas>>.
- Almeida, L., Mota, C., & Monteiro, E. (2001). *O Auxiliar da Acção Educativa de uma Escola em Mudança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, L. (2007). Competências – Um caminho educativo para novos desafios. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41, 3, 245-262.
- Almeida, L., Leite, C. & Preciosa, F. (2009). *Da territorialização da decisão em educação: os mandatos atribuídos aos professores do 1.º CEB*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Consultado em 10 de Abril de 2010, em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/.pdf>.
- Azevedo, M. (2004). *Teses, relatórios e trabalhos escolares sugestões para estruturação da escrita* (4.ª ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Barroso, J. (1991). Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução. *Inovação*, 4, 55-86.
- Barroso, J. (1995a), *Os Liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (1995b). Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre a “Direcção” e “Gestão”. *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 1, 33-53.
- Barroso, J. (1995c). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola* (1.ª ed.). Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1999). Regulação e autonomia da escola pública: O papel do estado, dos professores e dos pais. *Inovação*, 12, 3, 9-33.

Barroso, J. (2004). A autonomia da escolas uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17, 2, 49-83. Consultado em 19 de Abril de 2010, em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37417203.pdf>

Barroso, J. (2008). *Parecer sobre o projecto de Decreto-Lei 771/2007-ME*. Consultado em 19 de Abril de 2010, em <http://edigital.homedns.org/~vitorferreira/avel/BARROSO/PARECERPROPOSTAMENovoRegimeAutonomiaGestao.pdf>

Ball S. J. (2001). Directrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1, 2, 1-18. Consultado em 16 de Abril de 2010, em <http://www.curriculosemfronteiras.com>.

Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bellier, S. (1999). (2001). A Competência. In P. Carré & Caspar, *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 241-262). Lisboa: Instituto Piaget.

Bernoux, P. (2005). *A Sociologia das Organizações* (2ª ed.). Porto: Rés-Editora

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K.(1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução às teorias e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brunet, L. (1992). Clima de escola e eficácia da escola. In A. Nóvoa (ed.), *As organizações em análise* (121-140). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Caffarella, R. (2002). *Planning Programs for Adult Learners: A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey Bass.

Carvalho, R. (1994), *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cavaco, F. (2007). Modernidade, competência e metacompetência. In M. Ceitl (org.), *Gestão e desenvolvimento de competências* (pp. 47-73). Lisboa: Edições Sílabo.

Champion, D. J. (1985). *Sociologia das organizações*. São Paulo: Saraiva.

Chiavenato, I. (2004). Teoria Comportamental da administração. *Introdução à teoria geral da administração* (pp. 364-373 Rio de Janeiro: Campus/Elsivier.

Chiavenato, I.(2007). *Administração: teoria, processo e prática* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Campus/Elsivier.

Clímaco, M. (1988). A gestão dos estabelecimentos de ensino não superior - análise do modelo e das práticas de gestão. *CRSE Seminários - A gestão do sistema escolar*. Lisboa: GEP. pp. 11-52.

CNE (2008). *Parecer sobre o projecto de decreto-lei Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário*. Consultado em 19 Abril de 2010, em http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer_3_2008.pdf

Conselho da União Europeia (2005). *Conclusões da Presidência - Bruxelas, 22 e 23 de Março de 2005*. Consultado em 12 de Julho de 2007, em http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/.pdf

Correia, J. (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12, n.º1, 81-110.

CRSE (1986). *Projecto Global de Actividades*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.

CRSE (1988). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: Ministério da Educação.

Davis, K. & Newstrom, J.W. (1992). *Comportamento humano no trabalho: uma abordagem psicológica*. S. Paulo: Pioneira.

Delgado, A. (2001). La personalidad del individuo y los niveles de exigência de la organización: percepción, actitudes y motivación. In A. R. Fernández (coord), *Introducción a la psicología del trabajo y de las organizaciones* (pp. 101-119). Madrid: Ediciones Pirámide

Estevão, C. (1995). O novo modelo de direcção e gestão das escolas portuguesas: a mitologia racionalizadora de uma forma racional alternativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 1, 87-98.

FENPROF (2008). *Parecer sobre o projecto de Decreto-Lei para regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Consultado em 19 de Abril de 2010, em <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=76&doc=3095>

Fernandes, R. (1998), Génese e consolidação do sistema educativo nacional (1820-1910). In M. C. Proença, *O Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 48 – 63). Lisboa: Instituto de História Contemporânea/Universidade Nova de Lisboa.

Ferreira, C., Neves, J., & Caetano, A. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

Ferreira, V. (2005). Inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 165-196). Porto: Edições Afrontamento.

Formosinho, J., Machado, J & Ferreira. I. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das escolas* (1.ª ed.). Porto: Edições Asa.

Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8, 1, 5-16. Consultado em 16 de Abril de 2010, em <http://www.curriculosemfronteiras>.

Glatter, R (1995). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 141-159). Lisboa, Dom Quixote, 1999.

- Jobert, G. (2001). A Inteligência no Trabalho. In P. Carré & Caspar, *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 223-24). Lisboa: Instituto Piaget.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Lima, M. J., & Haglund, S. (1982). *Escola e mudança - a escola - o sistema educativo - a aula - o professor* (1.ª ed.). Porto: Brasília Editora.
- Lima, L., Vala, J., & Monteiro, M. B. (1995). A satisfação organizacional. In J. Vala, M. B. Monteiro, M. L. Lima & A. Caetano, *Psicologia Social das Organizações* (pp. 101-122) Oeiras: Celta.
- Lima, L. (2004). O Agrupamento de Escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17, nº2, 7-47. Consultada em 19 de Abril de 2010, em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37417202.pdf>
- Lopes, A. & Barrosa, L. (2008). *A comunidade educativa e a gestão escolar: um contributo da gestão estratégica de recursos humanos*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- Magalhães, A. & Stoer, S. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Neves, J. & Lopes, A. (2000). Cultura organizacional, satisfação e cidadania organizacional. In A. D. Gomes, A. Caetano, J. Keating & M. Pina (coords.), *Organizações em transição* (pp. 35-61). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Neves, J. (2001). Personalidade, percepção e aprendizagem. In J.M.C. Carvalho, J. Neves, & A. Caetano (coords.), *Manual de psicossociologia das organizações* (pp. 221-254). Lisboa: McGraw-Hill.
- Neves, J. (2001). Aptidões individuais e teorias motivacionais. In J.M.C. Carvalho, J. Neves, & A. Caetano (coords.), *Manual de psicossociologia das organizações* (pp. 255-279). Lisboa: McGraw-Hill.
- Portugal (2007). *Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013*. Consultado em 7 de Julho de 2007, de <http://www.portugal.gov.pt/QREN.pdf>.
- Poza, J. (2001). Satisfacción, clima y calidad de vida laboral. In A. R. Fernández (coord), *Introducción a la psicología del trabajo y de las organizaciones* (pp. 259-270). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, E. & Bento, S. (2007). As competências: quando e como surgiram. In M. Ceitl (org.), *Gestão e desenvolvimento de competências* (pp. 87-118). Lisboa: Edições Sílabo.

- Rocha, P. (2005). *O Clima de escola e os auxiliares de acção educativa: um estudo realizado nas escolas do Barlavento algarvio*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, não publicada. Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa. Consultado em 21 de Janeiro de 2009, em <http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/PRODUCOESCIENTIFICAS/DISSERTA%C3%87%C3%95ES/DISSERTACAO.PDF>
- Romero. A. (2001). La participación en las organizaciones. In A. R. Fernández (coord), *Introducción a la psicología del trabajo y de las organizaciones* (pp. 219-230). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Santiago, R. (1996). Representações sócias da escola. *A escola representada pelos alunos, pais e professores* (pp. 63-101). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Seco, G. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia da Educação, não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Sekiou, L., Blondin, L., Fabi, B., Peretti, J. M., Bayad, M., Alis, D. & Chevalier. F. (2001). *Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Simonsen, P. (1997). *Promoting a Development Culture in Your Organization. Using career development as a change agent*. Palo Alto, California: Davies – Black Publishing
- Simões, A. & Vieira, C. (1996). A investigação participativa: Uma investigação com (pelas) pessoas e não sobre (para) as pessoas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX, 57-81.
- Simões. E. (2001). O processo de tomada de decisão. In J.M.C. Carvalho, J. Neves, & A. Caetano (coords.), *Manual de psicossociologia das organizações* (pp. 408-427). Lisboa: McGraw-Hill.
- Simões, G. M. J. (2005). Actores e figurantes. *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas*. Porto: Edições Asa.
- Stoer, S. (2001). *Educação como direito: o papel estratégico da educação pública na construção da igualdade e justiça social*. FME. Porto Alegre, Brasil.
- Vicente, N. A. L. (2004). Organização e gestão das escolas. *Guia do Gestor Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em educação*. Lisboa. Fundação Calouste de Gulbenkian.
- Whitaker, P. (1999). Liderança e Mudança. *Gerir a Mudança nas escolas* (pp. 89-110). Porto: Edições Asa.
- Whitaker, P. (1999). Culturas Organizacionais. *Gerir a Mudança nas escolas* (pp. 111-131). Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

Documentos legais referenciados:

Decreto de 25 de Outubro de 1836

Decreto de 7 de Dezembro de 1836

Decreto de 29 de Março de 1911

Decreto-Lei de 9 de Julho de 1964

Decreto n.º 48572, de 9 de Setembro de 1968

Lei n.º75/73, de 25 de Julho

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro

Decreto-Lei n.º 271/75, de 14 de Julho

Constituição da República de 1976

Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro

Lei n.º 7/77, de 1 de Fevereiro

Decreto-Lei n.º 191-C/1979, de 25 de Junho

Diário da Assembleia da República. IV Legislatura. 1ª Sessão Legislativa. II Série. n.º 60.

8 de Maio 1986

Diário da Assembleia da República. IV Legislatura. 1ª Sessão Legislativa. I Série. n.º 66. 9

de Maio 1986

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 223/87, de 30 de Maio

Decreto-Lei n.º 384/87, de 24 de Dezembro

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro

Decreto -Lei n.º 353 -A/89, de 16 de Outubro

Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril

Despacho Normativo n.º27/97

A Lei n.º 24/99, de 22 de Abril

Decreto-Lei n.º 515/99, de 24 de Novembro

Decreto Regulamentar n.º12/2000, de 29 de Agosto

Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de Junho

Lei n.º 66-B/2007, de 28 de Dezembro

Lei n.º 12-A/2008, de 27 de Fevereiro

Anexos



Anexo 1

Entrevista aos serviços da DREC

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação Área de Especialização em Gestão da Formação e Administração Educacional, tomando em consideração um estudo de investigação que se relaciona com as competências e os desafios que se colocam ao assistente operacional na escola de hoje, a seguinte entrevista pretende um esclarecimento sobre as mudanças que advêm das mais recentes orientações legais no que respeita à anterior carreira de auxiliar de acção educativa.

Tendo em consideração o DL nº 121/2008 de 11 de Julho, prevê-se a extinção de 1716 carreiras e categorias⁸⁵. Segundo o mesmo diploma, a carreira de auxiliar de acção educativa passa para a da carreira de assistente operacional, categoria de assistente operacional.

ENTREVISTADOR- Se antes estes profissionais estavam na carreira de auxiliares⁸⁶ o que muda agora ao fazerem parte de uma nova carreira que abarca mais de 800 das antigas carreiras⁸⁷ ?

R- Só vem trazer uma agregação de carreiras, não acrescentando mais valia nenhuma ao desempenho deles. O grande problema da nossa administração pública foi que em 1989 quando se fez a primeira grande reestruturação com a criação dos regimes e vínculos que agora são modificados foram criadas um conjunto de carreiras e até tinham carreiras específicas para as escolas. Mas com o evoluir de 1989 para 2009 muitas coisas mudaram mesmo até em termos de gestão de pessoal, começando o diploma a ficar um pouco pesado. Assim, as inúmeras carreiras existentes foram compactadas nestas. Em relação à carreira dos antigos auxiliares de acção educativa a junção desta na carreira de assistente operacional não lhes traz nenhuma mais-valia, pois continuam a desempenhar as mesmas funções e pouco ou nada lhes muda em termos de desempenho. Porém a amálgama de outras carreiras numa só permite a quem gere uma maior capacidade gestonária. Ou seja, permite maior margem de manobra ao gestor que não fica tão «agarrado» a conteúdos funcionais como ficava no âmbito do 184/2004 de 29 de Julho. Hoje a gestão dos funcionários pode ser feita não por conteúdos funcionais estanques mas por competências. Há mais flexibilidade gestonária, o que permite, por exemplo, ao gestor, caso necessite, mobilizar o assistente operacional dentro do mesmo agrupamento. Este novo diploma vem permitir uma maior racionalização dos recursos humanos.

ENTREVISTADOR- Que alterações se vão constatar na progressão da carreira destes trabalhadores?

R- As alterações que se vão constatar não são apenas com estes trabalhadores, mas também com todos os outros da Administração Pública. Nós tínhamos um modelo de progressão que se baseava na legislação anterior, mais especificamente no Decreto -Lei n.º 353 -A/89, de 16 de Outubro, em que os trabalhadores tinham uma dupla vertente, ou seja, tinham uma progressão e uma promoção. Isto é, «andavam para o lado e andavam para cima». A progressão, nestas carreiras era de 3 em 3 anos, caso fossem carreira verticais, e de 4 em 4, caso fossem horizontais. Progrediam de “x em x” tempo

⁸⁵ Cf. 6º§ do preâmbulo

⁸⁶ Cf. mapa Decreto-Lei n. 184/2004 de 29 de Julho

⁸⁷ Cf. Mapa VI do DL nº 121/2008

e depois podiam ser promovidos, caso a carreira fosse, apenas, vertical – o que acontecia por exemplo com os assistentes administrativos que equivalem hoje aos assistentes técnicos. No caso dos auxiliares de acção educativa como a carreira era horizontal, como já disse, não havia promoção. Eles só “andavam para o lado”. Tinham uma estrutura indiciária com um determinado tipo de escalões e de 4 em 4 anos eles mudavam, entre aspas, de escalão e passavam a ser melhor remunerados. Ou seja, os auxiliares de acção educativa passariam a ser aumentados remuneratoriamente de 4 em 4 anos independentemente de obterem uma classificação de *muito bom* ou de outra qualquer por menos dignificante que fosse. Agora não. Agora, a passagem de nível remuneratório não se faz no mesmo registo, faz-se num registo diferente indexado à avaliação conseguida. Neste momento, para progredir – para ser aumentado no seu salário – o trabalhador tem de ter um determinado número de pontos (10 pontos) que lhe é atribuído não apenas em função do tempo de serviço mas também de acordo com a nota de avaliação. Depende da classificação obtida: *Desempenho excelente*; *Desempenho relevante*; *Desempenho adequado*; *Desempenho inadequado*. Sabendo-se de antemão que correspondem 3 pontos a cada menção de *excelente*, 2 pontos a cada menção de *relevante*, 1 a cada menção de *adequado* e -1 ponto por cada *inadequado* até atingir a pontuação de 10 valores que é quando pode transitar para o nível remuneratório seguinte.

É claro que esta nova forma de progressão prejudica o trabalhador. A progressão é mais restritiva e se quiser penalizadora. Feitas as contas se alguém entrar hoje para a Administração Pública como técnico superior necessitará de 140 anos para atingir o topo da carreira...Jamais o conseguirá!

ENTREVISTADOR- No caso dos assistentes operacionais necessitaria de 80 anos...

R- Nunca chegarão lá! Nessa perspectiva é mais restritivo é mais penalizador.

ENTREVISTADOR- Pressupõe-se que haja aí uma perspectiva digamos que também economicista...

R- Economicista ao indexar-se a passagem de mudança de nível remuneratório à avaliação com base numa triagem que “afunila”. Porquê? Porque a avaliação tem quotas. Se não as tivesse “era mais do mesmo”.

ENTREVISTADOR- Acha justo que no caso dos assistentes operacionais estejam dependentes das mesmas quotas dos assistentes técnicos como por exemplo os funcionários que trabalham na secretaria?

R- Eu não sei se é justo ou não. As quotas são globais e a justiça ou injustiça disso depende da capacidade de gestão do órgão de chefia. Ou seja, imaginemos um serviço que tem uma grande panóplia de categorias profissionais: técnicos superiores, coordenador técnico, assistentes técnicos e assistentes operacionais. Se ele tiver no global 100 trabalhadores, pode atribuir 25 relevantes porque a quota para essa menção é de 25%. Desses 25% poderíamos discutir do ponto de vista dos princípios a ideia da quota, mas isso levar-nos-ia muito longe e não é por aí que queremos ir. O problema que está a colocar, coloca-se num patamar distinto. Isto é, a partir do momento que eu sei que tenho 25 *relevantes* para atribuir eu não posso «encostar» todos os relevantes aos assistentes operacionais ou a todos os técnicos superiores. Eu tenho de fazer uma repartição equitativa entre as diferentes categorias profissionais senão estou a ser injusto. O que eu tenho de fazer, no limite dos limites, é uma operação tipo regra de 3 simples. Porém se me disser que há muitas escolas que não o fazem, concordo consigo.

E nesses casos o que acontece aos assistentes operacionais? Eles têm por exemplo 10 relevantes para atribuir e encostam-nos todos aos serviços administrativos. Têm o psicólogo para avaliar no mesmo sistema e este entra logo aí, ou seja, “come” logo uma quota. Tem a própria chefe de serviços que “come” logo outra. Sobram 8 e dessas se tiver 9 pessoas nos serviços administrativos já vai ficar um de fora: “já vai ser guerra!”. Os assistentes operacionais vão ficar sem nada. Há muitas escolas que fazem isso, não tenha dúvidas. A injustiça é “na conta que se faz” e isso é gestão. Esta repartição como é discricionária da escola, ou seja, a administração não opina sobre isso dependerá naturalmente das posições que forem assumidas na escola no contexto de conselhos de comissão de avaliação e da própria direcção da escola que terá uma palavra a dizer sobre o assunto. É evidente que se fizermos a transposição para um serviço destes (DREC) e eu ao avaliar 20 funcionários se tiver 18 técnicos superiores e 2 assistentes técnicos para ser justo não posso deixar de ter em conta estes 2 últimos. É justo que eu tenha por exemplo um excelente e um relevante para lhes atribuir. Isto não quer dizer que eu os vá atribuir, pois se não o merecerem eu não os atribuo, mas à partida eu não posso descartar essa possibilidade. Porém quando me confrontam com a justiça dessa repartição eu digo que é injusta quando a «conta for mal feita», pois o costume é «puxar» os relevantes às carreiras de topo desguarnecendo as mais frágeis e isso é que é injusto.

ENTREVISTADOR- O que me parece é que isso está a ser aplicado nesse sistema o que acarreta a desmotivação de quem está nas carreiras tidas por mais frágeis.

R- Com certeza. Isso são as perversões do sistema.

ENTREVISTADOR- Olhando, apenas, para a especificidade das tarefas dos assistentes operacionais nas escolas a aplicação da avaliação de desempenho não nos parece muito fácil de gerir, pois terão de ser comparados serviços diferentes tomando em consideração os diferentes contextos. Repare que as funções de um assistente operacional que trabalhe numa EB 2,3 são diferentes da de um que trabalhe num Jardim de Infância.

R- Concordo. Nós ainda temos nas nossas escolas assistentes operacionais que trabalham no bar da sala dos professores. Como é que eles podem ser avaliados em comparação com um que passa o dia a vigiar e a atender as necessidades de alunos e professores? Isto extravasa aquilo que deveria acontecer.

ENTREVISTADOR- A rotatividade de tarefas seria uma solução para esse caso?

R- Sempre que se tenta introduzir essa inovação, porque é uma inovação, normalmente nos serviços administrativos tem sempre muita resistência por parte dos funcionários, porque eles rotinam numa determinada tarefa e ficam atormentados quando lhe propõem uma nova. Eles preferem “ir por aquele carreirinho”...É evidente que sob o ponto de vista da gestão teria toda a lógica fazer-se o *roulement*, porque o trabalhador atinge um determinado pique em que já não rende mais. Pode comparar-se a um jogador de futebol que não está no pico da forma durante toda a época. Se o director conseguir aferir em termos de instrumentos de registo quando um trabalhador atinge o auge do trabalho deixá-lo estar aí para render o máximo de tempo possível e a partir do momento que comece a cristalizar coloca-o em *roulement*. Pois embora num primeiro momento “patine até apanhar o carro” o tempo em que está a “patinar” é inferior àquele em que irá cristalizar no topo. Ele rapidamente conseguirá ultrapassar as primeiras dificuldades e renderá mais. O segredo disto está na gestão. É tão simples quanto isto. Se houver uma boa visão em termos do sistema de gestão integrada de recursos humanos na escola, quem gere a escola consegue fazer a gestão consegue

nivelar o desempenho dos funcionários num patamar mais elevado. Mas tem resistências. Agora, nós estamos a passar por um período marcado pela aplicação plena do SIADAP e de mudanças de carreiras etc., que cria resistências nos trabalhadores por força da comparação com o anterior sistema. Repare que tendo em consideração o regime anterior de avaliação norteado pelas fichas de avaliação do Decreto Regulamentar n.º 44-B/83, de 1 de Junho, levou a quem avaliava fizesse «a lei do menor esforço», avaliando todo o funcionário com *muito bom*. Portanto, estes trabalhadores foram habituados a serem avaliados com esse nível e agora estranham serem, somente, avaliados com um inferior, pois ainda “não formataram o disco” que para que lhes seja atribuído o desempenho de *muito bom* têm de ser acima da média. As pessoas têm dificuldade em entender porque durante muitos anos foram avaliados com desempenho de *muito bom* e agora, que fazem exactamente as mesmas tarefas com o mesmo empenho só lhes é atribuída a menção de *adequado* que é equivalente ao antigo *bom*. Se isto não for explicado – esta mudança de paradigma da avaliação – se isto não for devidamente gerido dentro da escola, as pessoas não entendem.

ENTREVISTADOR- Parece-me que contudo que os gestores apresentam algum deficit na gestão de recursos humanos.

R- É porque nunca o fizeram. Eles nunca geriram recursos humanos, eles geriam mapas de pessoal, o que é diferente. Gerir recursos humanos pressupõe que possam contratar ou não, ou escolher um perfil de um trabalhador. Na prática não fazem essa gestão, pois eles “caem lá de pára-quadras”. Para o director ter uma boa capacidade de gestão precisaria de poder ter hipótese de fazer uma selecção tendo em consideração as necessidades e o perfil dos trabalhadores. Mas isto neste momento é impossível e tem de gerir o que tem disponível. Na minha opinião, o grande problema que se coloca à escola está relacionada com a gestão das quotas. Esse é o maior problema. Esse é um problema gigantesco. Eu dou-lhe um exemplo que não sei se já o abordou no seu trabalho que tem a ver com os contratos de execução do Ministério da Educação celebrados com algumas autarquias. No caso da DREC celebraram esse contrato, penso que, numa primeira leva, oito autarquias e brevemente serão mais duas. Em 78 autarquias 10 celebraram contratos de execução com o Ministério da Educação em que a gestão do pessoal não docente passa para a autarquia. O Ministério da Educação deixa de ter tutela sobre estes funcionários reportando à autarquia a hierarquia máxima em relação a eles, que depois delega no director da escola a gestão do dia a dia. No limite, eles dependem da autarquia. O grande problema dos contratos foi a gestão das quotas. Porquê? Porque a autarquia, imaginemos, num universo de 200 funcionários e entrando mais cinquenta viu-lhe aumentada a quota. Esses cinquenta que daria à escola treze *relevantes*, passaram a ser geridas pela autarquia. Será que esses treze *relevantes* não são esgotados pelas autarquias dentro dos seus funcionários “esquecendo-se” estas daqueles que trabalham para a escola? Se assim for esta situação mais injusta é. A autarquia engrossa a sua quota mas depois distribui por quem está junto. Nalgumas escolas que passaram para contrato de execução foi muito complicado...

ENTREVISTADOR- Penso que haja escolas com um sistema misto. Como são distribuídas as quotas?

R- O que é da autarquia é da autarquia e o que é da escola é do Ministério da Educação. Houve autarquias que disseram às escolas: “você têm 100 funcionários, logo têm 25 *relevantes* para atribuírem”...Ou seja, distribuíram as quotas equitativamente.

ENTREVISTADOR- Tendo em consideração que reportam a tutelas diferentes, o que distingue estes trabalhadores?

R- Os que reportam à autarquia ainda não têm uma percepção exacta da realidade onde trabalham. Não existe uma gestão integrada destes trabalhadores. Veja como exemplo a diferente forma de gerir estes trabalhadores por parte das duas tutelas: nos feriados do mês de Junho a autarquia deu tolerância de ponto a todos os funcionários, enquanto que o Ministério da Educação não o fez. Ou seja, na mesma escola uns funcionários estão a trabalhar e aos outros não. Conseguem-se gerir assim? Não. No caso da constituição de equipas de trabalho as tarefas passaram nesse caso a ser executadas pelos trabalhadores sob tutela do Ministério da Educação...

ENTREVISTADOR- De que forma é que estas alterações os poderão beneficiar?

R- Não os vão beneficiar.

ENTREVISTADOR- E de que forma poderão ser as escolas beneficiadas com as alterações daí advindas?

R- No sentido restrito de gestão e capacidade de gestão dos funcionários, sim. Mas terá de haver por parte do director da escola grande capacidade de motivação para os conseguir “segurar” senão não consegue. Temos escolas que o vão conseguir porque têm pessoas a geri-las com grande capacidade, porém a sua maioria não acredito. Nós temos aqui uma situação a nível de legislação muito complicada, pois todo este manancial de legislação que agora saiu é legislação que é pensada e é estruturada para a administração enquanto serviços “normais” e não para a especificidade das escolas. A passagem do regime dito “normal”, se lhe quisermos chamar assim, para a especificidade da escola colide. Veja-se o exemplo dos encarregados de coordenação do pessoal auxiliar de acção educativa que sempre existiram nas escolas e que foi uma carreira que nunca se constituiu como carreira, porque ficou por regulamentar. Ou seja, acabou por ser sempre uma função e não uma carreira à qual correspondia um índice maior mas que nunca foi estruturada como carreira. Com a entrada da Lei 12-A/2008 de 27 de Fevereiro inúmeras carreiras foram extintas, logo muitas escolas se apressaram a reclamar a integração dos encarregados de coordenação do pessoal auxiliar de acção educativa na carreira de encarregado operacional. Não foi possível, porque as carreiras que transitam para serem extintas têm de existir e a carreira de encarregado de coordenação do pessoal auxiliar de acção educativa nunca existiu. Neste caso os encarregados ficaram a descoberto... Outro dos problemas reside no facto de a lei submeter a criação da figura de um chefe num determinado serviço à existência de pelo menos 10 pessoas nesse mesmo serviço. São poucas as escolas que nos seus serviços administrativos têm 10 ou mais funcionários. Neste caso deixaria de haver chefe de serviços administrativos. É possível? Não, não é possível. Tem agora que apressar-se o legislador a criar uma legislação regulamentar enxertada no diploma a especificar a situação das escolas, porque têm de lhe mudar o nome. Em vez de ser chefe de serviços passa a ser coordenador e em vez de ser chamar serviços administrativos passa a equipa multidisciplinar dos serviços administrativos, por exemplo. Portanto, tem de se criar sempre um “a” e um “b” nos diplomas para dar vazão às especificidades das escolas, porque no momento em que a legislação foi redigida não o foi feito. As escolas neste momento estão completamente à deriva, porque se nós formos a todos os diplomas da administração pública havia sempre um “a” e um “b” assim como há a legislação da administração pública geral e há depois a adaptação ao sistema autárquico. Para as escolas havia sempre um regime específico. O regime é criado em bloco e depois não se adapta às necessidades da escola. Não é por acaso que teve de ser criada uma legislação específica para o SIADAP das escolas. O SIADAP 3 das escolas tem uma

regulamentação específica traduzida através do Decreto Regulamentar n.º4/2006, de 7 de Março e este vai ser a breve prazo alterado. Já está a ser preparado um novo diploma mais adaptado à realidade das escolas. Tem de ser tudo enxertado senão não é possível trabalhar. A legislação é feita para o geral e isto é específico.

ENTREVISTADOR- Segundo o número 2 do artigo 43º da Lei 12-A/2008 de 27 de Fevereiro “O conteúdo funcional de cada carreira ou categoria deve ser descrito de forma abrangente, dispensando pormenorizações relativas às tarefas nele abrangidas”⁸⁸. Tendo em consideração este disposto poderão acontecer alterações significativas ao previsto no Decreto-Lei nº 184/2004 de 29 de Julho quanto às funções dos antigos auxiliares?

R- Podem, porque agora eles são geridos segundo competências. Imagine por exemplo que uma escola tem um auxiliar de acção educativa licenciado – o que agora nas nossas escolas, infelizmente, acontece cada vez mais – e esse auxiliar até é licenciado em informática. O director da escola regendo-se pelo 184/2004 de 29 de Julho estava obrigado a reger-se pelas tarefas prescritas nos conteúdos funcionais da carreira daquele funcionário, mas agora se o quiser rentabilizar de acordo com as competências que tem pode fazê-lo.

ENTREVISTADOR- De que forma o pode rentabilizar?

R- Coloca-o a trabalhar, apenas, em tarefas informáticas, tal como fazer a manutenção dos computadores da escola, que não estava prevista num conteúdo funcional de um auxiliar de acção educativa. Ele pode ser rentabilizado de acordo com a sua formação de base. A capacidade gestonária do director no âmbito da lei permite-lhe, caso assim o entenda, colocá-lo a ser remunerado pelo nível remuneratório número 8. São opções gestonárias e a lei prevê-as. A escola tem um assistente operacional que é possuidor de elevadas competências a nível de informática, será necessário haver uma outra pessoa para fazer a manutenção dos computadores ou auxiliar os diferentes elementos da comunidade educativa quando surgem problemas nessa área? Não. E a fim de motivar o trabalhador para a realização dessas tarefas poderá ser revisto o seu posicionamento remuneratório, pois o director tem poder para tal.

ENTREVISTADOR- E será que ele tem capacidade financeira para o fazer?

R- É opção dele. Dentro dos cabimentos orçamentais que tem pode fazê-lo. Tem flexibilidade suficiente para o fazer, caso o queira. As escolas têm orçamento próprio. Podem imputar orçamento próprio. As escolas são um ninho, entre aspas, diferente dos outros serviços da administração. Ainda vamos atravessar um período em que a uniformização dos procedimentos vai levar algum tempo.

ENTREVISTADOR-A quem vai competir definir os conteúdos funcionais de uma forma mais pormenorizada e adaptada às circunstâncias de cada profissão?

R- Ao director da escola, enquanto órgão uninominal.

ENTREVISTADOR- Sendo os órgãos de gestão de cada escola a especificá-los, a sua discriminação poderá divergir de instituição educativa para instituição educativa?

⁸⁸ Cf. 1326 (26 e 27) da Lei 12-A/2008 de 27 de Fevereiro

R- Pode, porque cada escola tem autonomia suficiente para gerir as competências de cada trabalhador de acordo com a realidade que se depara. Eu até acredito que nem as vão definir deixando tudo como estava, procedendo a reajustes à medida que as necessidades o impõem.

ENTREVISTADOR- Esta nova orientação, mais flexível em termos de recursos humanos, vem permitir que os antigos auxiliares de acção educativa numa situação de necessidade de racionalização de pessoal transitem por exemplo para uma outra instituição desde que as tarefas a executar sejam idênticas às praticadas anteriormente⁸⁹. Como é que isso se vai operacionalizar?

R- Através da mobilidade interna. Antigamente havia várias formas de mobilidade e neste momento só existem duas formas de mobilidade: mobilidade interna e mobilidade externa. Esta mobilidade é sempre limitada a um ano. A mobilidade interna pressupõe que um assistente operacional que trabalhe numa determinada escola transite de uma escola para a outra, caso os rácios assim o exijam. Nós antigamente, nesse caso, fazíamos uma requisição, uma transferência ou um destacamento de um sítio para o outro. Agora não pode ser assim. Agora o trabalhador transita por mobilidade interna. No interesse da administração faz-se a mobilidade interna limitada a um ano. Ao fim de um ano o assistente operacional regressa à escola de origem.

ENTREVISTADOR- Mas se no ano seguinte for interesse da administração requerê-lo para a escola onde esteve em mobilidade no ano anterior o assistente operacional irá novamente.

R- Não. Para essa nunca mais. A ter de sair será para outra dentro do mesmo concelho de origem.

ENTREVISTADOR- E no caso de não haver necessidades nas escola do concelho, o trabalhador poderá transitar para outra instituição pública como uma câmara municipal, por exemplo?

R- Pode, através de mobilidade externa também limitada a um ano, ou seja, nos mesmos moldes que a mobilidade interna.

ENTREVISTADOR- Que mais-valias podem daí advir?

As mais-valias são para as escolas.

R- Talvez mais para o interesse administração central...

Facilidade de gestão de serviços.

ENTREVISTADOR- Que constrangimentos?

R- Antigamente nós podíamos agilizar a transferência de um funcionário de uma localidade para outra por mais longínqua que fosse, desde que o interesse das partes fosse salvaguardado. Agora não o pode fazer. Portanto, podemos dizer que esta nova legislação é mais limitativa para o trabalhador.

ENTREVISTADOR- Possui a informação de que a carreira de encarregado de coordenação do pessoal auxiliar de acção educativa- Decreto-Lei n. 184/2004 de 29 de Julho - ainda não foi revista. Soube que estava para revisão.

R- Essa carreira morreu à nascença. Nunca foi criada e logo nunca chegou a ser extinta. Se tivesse sido criada, neste momento em vez de termos encarregados de coordenação do pessoal auxiliar de acção educativa teríamos encarregados operacionais, assim o

⁸⁹ Cf. n.º 11 do artigo 58.º da Lei 12-A/2008 de 27 de Fevereiro

obrigaria o disposto na Lei 12-A/2008. Não há essa transição porque nunca foi criada essa carreira, logo nunca foi extinta.

ENTREVISTADOR- Tendo em conta o novo dispositivo legal, esta deverá enquadrar-se na carreira de assistente operacional?

R- Sim.

ENTREVISTADOR- Em que categoria?

R- Nenhuma dessas. Na de assistente operacional. A escola pode àquela pessoa que tem o perfil adequado incumbi-la da função de encarregado operacional sem que para isso lhe pague mais. Ou seja, mais responsabilidade com o mesmo vencimento.

ENTREVISTADOR- O artigo 13º do Decreto-Lei n. 184/2004 de 29 de Julho, previa a existência da carreira de assistentes de acção educativa.

R- Esta carreira foi alguma vez implementada nalguma escola?

Nunca foi regulamentada esta carreira pelo Ministério da Educação. Aliás, só foi implementada por parte de algumas autarquias quando tiveram de contratar pessoas para a Educação Pré-Escolar e para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Como a gestão era deles, contrataram pessoas para fazer o mesmo trabalho que auxiliares de acção educativa mas estes indexados a uma carreira diferente – à carreira de assistentes de acção educativa – “o que se constituía como uma perversidade”. Existiam auxiliares de acção educativa e assistentes de acção educativa a desempenharem as mesmas funções só que estes últimos beneficiavam de melhores condições contratuais (previstas na carreira). Assim, podemos dizer que para carreiras diferentes havia tarefas iguais, pois nunca foram verdadeiramente respeitados os conteúdos funcionais previstos na carreira de assistente de acção educativa, cuja essência estava na realização de tarefas de coadjuvação ao professor.

ENTREVISTADOR- Dado que a carreira de assistente de acção educativa, segundo o DL nº 121/2008 de 11 de Julho foi reconvertida na de assistente técnico, nunca existiu na escola onde lecciono e os conteúdos funcionais que abarcam as competências desses profissionais estão elaborados de uma forma bastante vaga [tanto no Decreto-Lei n. 184/2004 de 29 de Julho como na Lei 12-A/2008 de 27 de Fevereiro- cf. p. 1326 (27)], poderá especificar-me que funções competem a estes profissionais?

R- Estariam no apoio mais “específico” aos professores, ou seja, coadjuvariam os professores pedagogicamente, algo “mais do que mera vigilância ou limpeza”. A nível da Educação Pré-Escolar, em alguns momentos eles poderiam ficar com o grupo/turma, durante um dia inteiro. Situação essa que com os auxiliares de acção educativa só se colocava quando houvesse uma greve ou no caso de um imponderável qualquer em que o educador se tivesse de ausentar durante algumas horas.

ENTREVISTADOR- O que as distingue das dos antigos auxiliares de acção educativa?

R- Aos assistentes de acção educativa caberia um maior apoio e coadjuvação ao professor.

ENTREVISTADOR- Ainda está prevista a existência de trabalhadores nas escolas com essas funções específicas?

Não sei para onde é que isto vai evoluir. O Decreto-Lei 75/2008 permite que as escolas contratem técnicos específicos, tais como psicólogos, assistentes sociais, terapeutas,

mas daí a ter implementação depende sempre de cabimento orçamental. As escolas podem contratar desde que tenham dinheiro.

ENTREVISTADOR- Segundo o Decreto-Lei n. 184/2004 de 29 de Julho e tendo em conta o artigo 13º, estes funcionários deveriam ser recrutados por concurso interno e tal funcionaria como uma espécie de promoção dentro da carreira dos auxiliares. Existe algum diploma legal actualizado que tenha alterado estes procedimentos concursais? Qual?

R- É tomar em consideração o diploma que regulamenta os concursos da administração.

ENTREVISTADOR- A Lei nº 184/2004 de 29 de Julho previa, no âmbito dos artigos 17º, 18º e 19º, que os auxiliares de acção educativa que quisessem mudar de nível dentro da mesma carreira (passagem do nível 1 para o 2) tivessem para além dos 8 anos de permanência no nível 1 com a classificação de Bom (nº 2 do artigo 18º) de se submeter a uma “prova de conhecimentos e a frequência, com classificação não inferior a 14 valores da formação prevista no anexo IV” deste diploma (cf. nº 1 do artigo 19º). A selecção era feita por estabelecimento de educação ou de ensino do respectivo quadro concelhio, que admitia “à frequência da acção de formação os candidatos aprovados na prova de conhecimentos, por ordem decrescente da classificação obtida” (cf. nº 6 do artigo 19º) até ao número máximo de funcionários a admitir à formação dado a conhecer aos interessados no início do processo de selecção. A progressão dentro do mesmo nível para o escalão seguinte fazer-se-ia tendo em consideração a permanência de 4 anos no escalão imediatamente anterior classificados de Bom (cf. nº 4 do artigo 18º). Como viu esta execução deste articulado da lei?

R- Não houve tempo para se fazer a formação. O processo foi muito confuso para as escolas pois ficou a cargo dos centros de formação das associações de escolas e nem todos tiveram formação base para permitir isso. Não houve passagem para o 2º nível porque não houve tempo útil, pois não houve tempo para se fazer a formação e depois a regulamentação saiu em 2007 para operar no início de 2008... Entretanto saiu a lei 12-A/2008 de 27 de Fevereiro que revogou essa legislação e logo nunca se aplicou: “foram disposições que ficaram em terra de ninguém”.

ENTREVISTADOR- A Lei nº 12-A/2008 de 27 de Fevereiro aparenta ser um retrocesso em termos de progressão na carreira dos assistentes operacionais relativamente ao estipulado na Lei nº 184/2004 de 29 de Julho, apesar de terem sido criadas posições complementares para aqueles que já faziam parte desta carreira até à entrada em vigor do DR nº 14/2008 de 31 de Julho.

Comparando o estipulado na Lei nº 184/2004 de 29 de Julho com o alterado na Lei nº 12-A/2008 de 27 de Fevereiro, pressupomos que tendo em conta a primeira- em termos de progressão de carreira- um trabalhador com 4 anos de avaliação de desempenho de Bom progredia para o escalão seguinte e que segundo a nova legislação o mesmo trabalhador em iguais circunstâncias (pressupondo que o antigo *Bom* equivale ao *adequado*) possa demorar agora 10 anos a fazê-lo (cf. nº 6 do Artigo 47º), ou na melhor das hipóteses 5 se for beneficiado com o disposto no artigo 46º, mas dependendo de opções gestionárias...Perante a legislação em vigor, a progressão destes trabalhadores está agora mais condicionada.

O que lhe parece desta nossa conclusão? Dê-nos, por favor, a sua opinião sobre este assunto.

R- Concordo. A ideia é mesmo essa: “é uma perspectiva de marcar passo”.

ENTREVISTADOR- Será portanto uma medida economicista?

R- Não lhe chamaria economicista, mas sim de rentabilização dos recursos que é um eufemismo mais politicamente correcto (risos).

ENTREVISTADOR- Concorda então que esteja mais condicionada...

R- Está, está. Concordo claramente: “atrasa para quem está e pára para quem entra.”

ENTREVISTADOR- Estes novos condicionalismos irão criar maior desmotivação nestes trabalhadores...

R- Quando for aplicado o regime inteiro de convergência com a Segurança Social será pior ainda, pois até agora estes trabalhadores ainda vão beneficiando do sistema de faltas permitido pela Administração Pública que ainda não está totalmente regulamentado, mas que quando estiver e fizer a convergência para a Segurança Social aqueles irão perder algumas benesses no que às faltas diz respeito. Isto vai acabar em parte com o absentismo, mas...

ENTREVISTADOR - Comparando o Decreto-Lei nº 184/2004 de 29 de Julho com o previsto na Lei nº 12-A/2008 de 27 de Fevereiro parece-nos que em termos de mudança de nível e de progressão na carreira tenha ficado tudo na mesma, pois de igual modo existiam 8 escalões (agora posições remuneratórias- cf. artigo 2 e anexo III do Decreto-Regulamentar nº 14/2008 de 31 de Julho) integrados num 1º nível e mais quatro integrados num 2º nível (cf. p.4909 do Decreto-Lei nº 184/2004 de 29 de Julho) que as podemos equiparar as estas quatro agora chamadas de posições complementares segundo a Lei nº 12-A/2008 de 27 de Fevereiro (cf. artigo 3º e anexo IV do Decreto-Regulamentar nº 14/2008 de 31 de Julho). Onde podemos encontrar diferenças?

R- Não são significativas. Com mais ou menos aumento nos índices remuneratórios iniciais não são significativas. Naquilo que poderia ser significativo, que era no facilitar a progressão não é. Acaba até por ser penalizador para o trabalhador.

ENTREVISTADOR- Qual a relevância da realização de acções de formação para a avaliação de desempenho dos assistentes operacionais e consequente progressão na carreira (cf. artigo 57º da Lei nº 12-A/2008)?

R- Cabe às escolas fazer a agilização dessa matéria. A minha experiência como formador diz-me que as acções de formação só serão uma mais valia se os formandos forem à formação com o intuito de aprender. Se forem à formação só para terem currículo ou para não estarem na escola não vale a pena. Contudo, a formação tem de ser adequada. Se o centro de formação disponibilizar uma acção de formação sobre férias, faltas e licenças, não faz sentido que os assistentes operacionais a frequentem. Esta será mais indicada para os assistentes técnicos que lidam com esta matéria. Porém, se o mesmo centro disponibilizar uma de higiene e segurança, logicamente que esta será indicada para os assistentes operacionais. Haverá no entanto que tomar em consideração situações específicas... Por exemplo, perante um assistente operacional com uma licenciatura, este não deve ser incluído num grupo que vai fazer uma formação de base. Esta gestão terá de passar sempre pela escola, balizados pelos diplomas que norteiam a avaliação e auto-avaliação dos funcionários. Nas fichas de avaliação do SIADAP o avaliador pode prescrever ao seu avaliado áreas de formação para que este melhore o seu desempenho tendo em consideração as lacunas diagnosticadas durante o processo.

ENTREVISTADOR- E essas pessoas que avaliam terão competências para diagnosticar necessidades formativas?

R- Se for avaliador tem de ter. Se teve capacidade para avaliar o funcionário no seu desempenho tem de saber aferir em que áreas é mais deficitário e onde é mais proficiente. Se me diz que na prática isso nem sempre funciona, concordo consigo, mas não deveria ser assim. Repare que o professor que avalia um aluno tem de saber em que áreas é este mais proficiente e naquelas onde demonstra maiores lacunas para lhe poder depois prescrever um plano de recuperação curricular. Por que é que o avaliador não pode fazer o mesmo com o avaliado?

ENTREVISTADOR- Mas os professores tiveram formação para saberem avaliar...Será que esses avaliadores não deveriam também ter tido formação para o fazer?

R- Pois sim...Mas repare que para se ser director da escola não há nenhum requisito que obrigue o candidato a ter formação em termos de avaliação e compete-lhe avaliar toda a gente. Talvez fosse importante, mas não está previsto como requisito...Está lá experiência em mandatos e como tem experiência pressupõe-se que sabe. Mas o “talvez saiba” remete-nos para um presidente de um Conselho Executivo actual director que está há vinte anos no sistema e avaliou durante dezoito anos pelo Decreto Regulamentar n.º 44-B/83, de 1 de Junho e nós vimos que experiência de avaliação é essa: atribuir Muito Bom a todos... Agora, nas fichas (avaliação de desempenho) quando o avaliador sugere uma determinada área formativa tem de ter em conta o plano de formação da casa, não pode estar a inventar formação. O plano de formação faz parte do projecto educativo. “Eu não posso dizer que o Manuel, o António e a Maria” devem ter formação nesta ou naquela área se não estiverem previstas no plano. É fácil? Não! Todas as vezes se conjugam as reais necessidades com o previsto no plano? Não! As escolas têm centros de formação agregados que em sintonia com as comissões pedagógicas, onde estão todos os directores, têm em conjunto o dever de estabelecer um plano de formação. Estabelecidos os planos de formação, os avaliadores têm de ter conhecimento deles e “ter os pés bem assentes na terra” e têm de fazer sentir a necessidade à chefia e dizer: “atenção que os funcionários precisam de ter formação nesta área e se não existir há que cuidar em a arranjar”. Para tal poderá ser necessário ir buscar formadores externos, solicitá-los aos centros de formação ou ainda a serviços externos que os disponibilizem. Perante a diagnose de necessidades formativas, o avaliador terá de ser insistente na procura de opções formativas...

ENTREVISTADOR- Os assistentes operacionais queixam-se da ausência de acções de formação. Eles próprios têm noção de alguns dos campos onde carecem de conhecimentos...

R- Sim, concordo. Sabem onde têm necessidades, mas não conseguem prever novas necessidades de formação. A esse respeito é preciso ter cuidado com as inúmeras ofertas formativas que hoje em dia são colocadas ao dispor de qualquer trabalhador, pois para além de nem todas apresentarem a qualidade requerida, no caso dos assistentes operacionais estes têm que a fazer em estabelecimentos próprios e devidamente acreditados pela DGRHE. A formação tem de ser devidamente certificada, tem de ter um conteúdo, tem de ter um consultor de formação que a valide ou não. Isso pressupõe um plano elaborado que tem de estar em sintonia com as necessidades das escolas. Quando as comissões pedagógicas e os centros de formação se reúnem e vão estabelecer um plano de formação, os representantes de cada escola têm apresentar as suas necessidades formativas para que depois em conjunto se decidam as necessidades mais prementes.

ENTREVISTADOR- Há necessidades que são mais prementes do que outras...

R- Com certeza. E a maior parte delas são transversais a todas as escolas, o que facilita o acordo. Existem meia dúzia de áreas formativas que são aquelas onde as carências formativas são as mais comuns a todas as escolas. Deixei centenas de horas de formação e com uma ou outra nuance as áreas formativas diagnosticadas foram quase sempre as mesmas. Mudava-se um pouco o nome e os conteúdos eram praticamente sempre os mesmos. As mudanças estavam relacionadas com as adaptações a fazer às realidades em questão.

ENTREVISTADOR- Uma das necessidades diagnosticadas pelos estudiosos do assunto prende-se com a ausência de requisitos para lidarem com os alunos...

R- Pois, faltam-lhes conhecimentos a nível das relações interpessoais. Falta-lhes sobretudo educação de base para isso.

ENTREVISTADOR- Era então necessário apostar-se nessa área formativa...

R- Era pois. Claro que sim. Mas “o bom senso não se aplica por decreto”. Há áreas cuja necessidade de formação é transversal, mas que dependem do plano de formação das escolas: primeiros socorros; higiene e segurança; psicologia da educação; relações interpessoais, etc.

ENTREVISTADOR- Na sua perspectiva, qual a importância que deve ser dada pela escola de hoje e aos assistentes operacionais?

R- Tem que ser dada mais relevância do que foi dada até agora. Durante muitos anos os antigos auxiliares de acção educativa eram percebidos como pessoal de limpeza. Mas hoje eles têm de ter outra dignidade, porque podem ter tarefas acrescidas na escola e serem uma mais valia muito grande no ambiente da comunidade escolar. Esse papel passa muito por eles, mais até que pelos próprios professores porque os alunos no contexto de sala de aula são diferentes do que cá fora. Os auxiliares podem ter um papel charneira no relacionamento entre os diferentes elementos da comunidade educativa. Aliás não é por acaso que no próprio Estatuto de Aluno se dá maior relevância ao papel dos assistentes operacionais na gestão da disciplina e das relações entre os diferentes elementos da comunidade educativa. Passa muito pelo Regulamento Interno das escolas dar ênfase à importância do seu papel nas escolas de hoje. Mas seguramente é a altura de dar maior relevância e preponderância a estes profissionais no contexto escolar, até porque agora pode ser aproveitada e rentabilizada a formação acrescida que vão tendo cada vez mais.

ENTREVISTADOR- Aproveitar essa formação acrescida por exemplo em termos pedagógicos?

R- Cuidado, que «isso pode ter um efeito explosivo». Pode ser mal interpretado pelos docentes e dar origem a conflitos. Imagine o problema que não era se o aluno em sala de aula colocasse em causa a explicação do professor confrontada com a de uma assistente operacional. Era uma guerra! Pode deteriorar o ambiente da escola. Nós tivemos há uns anos atrás uma situação muito complicada que foi difícil de gerir em que a solução passou por mudar a pessoa de escola. Tratava-se de uma pessoa que se licenciou e fez o estágio pedagógico numa determinada escola. No final desse ano como não conseguiu colocação, candidatou-se ao lugar de auxiliar naquela escola...Os alunos não percebiam. No 7º ano foram alunos dela e no 8º ano ela era auxiliar de acção educativa. Foi uma confusão! Foi uma situação muito constrangedora para os professores da escola

porque não sabiam como lidar com ela, foi uma situação altamente constrangedora para as auxiliares que no ano anterior tratavam-na por senhora doutora e no ano seguinte era colega, foi altamente constrangedora para os alunos que no ano anterior era “stôra” e agora era empregada, foi altamente constrangedor porque a tentativa de ela ajudar em termos pedagógicos colidiu... Os professores a determinada altura vinham ter com ela diziam-lhe: “ ó menina tua agora já não és professora, és funcionária, por isso cada macaco em seu galho”. Uma pessoa com este perfil deveria ser colocada numa sala interactiva, porque tem um perfil com conhecimentos mais abrangentes e, na melhor das hipóteses, permitir-lhe, nesse contexto, poder ajudar os alunos a pesquisar, sem que, contudo, se imiscua no trabalho que compete ao professor.

ENTREVISTADOR- A necessidade de dar resposta, por parte da escola de hoje, a mudanças rápidas implica na sua opinião uma alteração no papel dos assistentes operacionais? De que forma?

R- Sim. Atribuindo-lhes mais responsabilidades de forma a participarem mais na vida da escola. Isto passa por tudo sabe. Vou-lhe dar um exemplo que talvez até lhe pareça uma parvoíce, mas que não deixa de ser relevante. Nós nos hospitais temos pessoal auxiliar e pessoal médico, nos tribunais temos os magistrados e os oficiais de justiça, nas escolas temos uma definição pela negativa: pessoal docente e não docente. Porquê? Em mais algum sítio existe a definição de uma categoria pela negativa? Isto pode não valer nada, mas pode valer tudo...As pessoas podem colocar em causa a importância desta definição, mas, na verdade, a muitos deles toca-lhes profundamente. Que interessa estarmos hoje a dizer que os funcionários devem ter um papel mais importante, que devem ter mais responsabilidades, que devem ter outro tipo de intervenção se se continua a definir a sua categoria pela negativa?

ENTREVISTADOR- Para que sejam então uma mais-valia, que competências devem então ser atribuídas ao assistente operacional?

R- É muito difícil estar a elencar competências. Eu diria, de uma forma confortável para quem tem poder, que compete à direcção da escola gerir os recursos humanos ao seu dispor em função das competências de cada um. Isso a lei permite-lhe. É uma vantagem que esta lei traz para as escolas possibilitando-lhes não ficarem circunscritas aos conteúdos funcionais. Anteriormente quem dirigia as escolas tinha que gerir os recursos humanos tendo em consideração os conteúdos funcionais, agora esta flexibilização permite que eles sejam geridos de modo a que possam ser potenciadas as competências individuais de cada um deles, adaptando-as da melhor forma às necessidades da escola. O sucesso desta medida passará por aí, pois se estivermos a elencar competências estaremos a cair no mesmo erro anterior, ou seja, a validar competências, a estratificar, a colocar os assistentes operacionais em guetos do género só faz isto e aquilo. A escola de hoje necessita de recursos humanos flexíveis que saibam mobilizar várias competências.

ENTREVISTADOR- Perante essas necessidades, a perspectiva dos assistentes operacionais também terá também de mudar, não?

R- Os assistentes operacionais mudarão se lhes explicarem que é para melhor. Tudo passará pela gestão.

ENTREVISTADOR- Haverá quem vá tentar resistir a essas alterações, porque há quem tenha desempenhado sempre determinadas tarefas e que lhe custe mudar.

R- Há sempre. Nesta casa, por exemplo, nós tínhamos funcionários que se recusavam a trabalhar com o computador. Isto hoje é impensável.

ENTREVISTADOR- Não acha que essas mudanças que se avizinham deveriam carecer de uma prévia sensibilização por parte de quem dirige?

R- Se nós passarmos a importância e o ónus disso tudo para a gestão e repare que o Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de Abril ao criar a figura do director tem como uma das ideias trave pensar em lideranças fortes. Uma liderança forte passa por saber gerir. Se a pessoa souber gerir vai fazer sentir aos seus funcionários as necessidades que a escola tem, a missão que a escola tem para eles e, conseqüentemente, responsabilizá-los nisso. Eu não tenho dúvida no universo dos nossos funcionários que se os implicarem no projecto de escola, co-responsabilizando-os pelo seu sucesso, eles corresponderão. Não tenho nenhuma dúvida disso. A nível médio podemos a nível de desempenho colocar os nossos funcionários num patamar muito elevado, sobretudo, no que diz respeito a assistentes técnicos. Quanto aos assistentes operacionais, também temos profissionais fantásticos, pessoas bem estruturadas que têm um óptimo relacionamento com os alunos e que se constituem num imprescindível suporte para os alunos em fase de transição de ciclos. Porém existem outros que não estando bem consigo próprios não conseguem estar com os outros... Cabe a quem gere tomar isto em consideração.

ENTREVISTADOR- O que está a querer dizer é que as escolas de hoje têm de ter um especial cuidado com a gestão dos seus recursos.

R- O grande entrave que se depara às escolas para gerir convenientemente os seus recursos está no facto de não poderem escolher os seus funcionários.

ENTREVISTADOR- Mas essa importância atribuída às competências para gerir recursos humanos não é um dos requisitos na candidatura de um director. Não lhe parece um contra-senso?

R- Tem a ver com a experiência na gestão. Não é tanto a experiência em termos de recursos humanos.

ENTREVISTADOR- Mas essa é a parte mais importante...

R- Aí o legislador inferiu que o director deveria ter experiência. Para se poder ser director ou se tem formação acrescida em gestão e administração escolar e essa formação é-lhe facultada por uma instituição superior ou então tem experiência. E aí quem tem 20 anos de Conselho Executivo pese embora os muitos vícios que adquiriu tem também muita experiência e consegue, se calhar, perspectivar mais rapidamente aquilo que alguém que tem uma formação específica não o consegue fazer tão cedo, porque lhe falta experiência. Não se poderia criar um requisito de candidatura que implicasse a capacidade de gestão de recursos humanos. Poderia haver à semelhança daquilo que acontece com as escolas profissionais e privadas uma gestão bicéfala, ou seja, haver um director pedagógico e um director para as áreas de contabilidade e administração, em que este último se cingiria, apenas, a competências técnicas, tais como as de contabilidade e finanças. Hoje a contabilidade das escolas atinge uma dimensão muito complexa e com as cada vez maiores exigências que se colocam à escola quer nesta área quer na pedagógica em que urge a necessidade de constantes actualizações é impossível a uma só pessoa dominar as duas com igual mestria. É que para se ser bom numa delas terá deficit na outra... Sim, porque apesar de se poderem constituir equipas, o director é uninominal. Onde está então a equipa se é ele que tem de assumir a responsabilidade toda? Este tipo de gestão não é fácil! Vamos ver... Se tiver lacunas na área financeira o seu trabalho continuará a ser, nesta área, “refém” dos serviços administrativos. Veja-se por exemplo os inúmeros casos em que os chefes de secretaria se dão ao luxo de dizer que «eu ponho aqui e ele assina».

ENTREVISTADOR- Quais os principais constrangimentos que se lhes deparam?

R- Os principais constrangimentos são dois. Um a nível de gestão, porque não há a devida compreensão em relação às funções que desempenham. O outro está no facto de alguns deles não se sentirem bem com aquilo que fazem. Se por um lado nós achamos que a formação acrescida que hoje em dia possuem os assistentes operacionais é positiva, por outro não o é porque se sentem insatisfeitos com o que fazem. Não é raro por essas escolas fora ouvirmos desabaços do género: “Eu não tirei um curso para isto!”. Porém esta situação pode ser diluída se a gestão for cuidada nesse aspecto, atribuindo-lhes mais responsabilidades e dando-lhes maior valor ao que fazem, conseguindo assim esbater um pouco esse estigma de serem tratados um pouco subalternamente. É uma profissão sem grande impacto social, que é vista numa perspectiva de inferioridade em relação à do professor com a qual é comparada. Repare que há casos em que famílias que colocaram os seus filhos a estudar com alguma dificuldade e fizeram uma licenciatura, por vezes inédito nalgumas delas, tendo que recorrer, por uma questão de sobrevivência, à profissão de assistentes operacionais frustraram as suas próprias expectativas e as expectativas da sua família. Embora haja alguns que se sentem bem e esses são óptimos profissionais e, sem dúvida, mais-valias para a escola, outros há que a vêem como uma simples passagem para outra profissão o que é complicado...

Anexo 2



Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Mestrado em Ciências da Educação Área de Especialização em Gestão da Formação e Administração Educacional
O presente questionário insere-se numa investigação a realizar no âmbito da dissertação de mestrado em Ciências da Educação (Área de Especialização de Gestão da Formação e Administração Educacional) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sobre a importância dos assistentes operacionais na gestão escolar, as suas ações, a sua satisfação e as suas opiniões perante o seu trabalho.

Instruções:

- a) este questionário não é um teste, logo não há respostas certas ou erradas;
- b) todas as respostas são importantes e válidas;
- c) deverá para tal ler primeiro a questão antes de responder;
- d) as questões 2, 4 e 5 são abertas, ou seja, bastará registar o número devido;
- e) às restantes questões bastará responder com **um X**;
- f) há questões para as quais poderá ter mais do que uma opção de resposta (estão assinaladas).

Garantimos o **anonimato** e a **confidencialidade** das suas respostas, que serão utilizadas unicamente para fins de investigação.

Agradecendo desde já o esforço da sua colaboração, coloco-me ao dispor para mais informações através do contacto 965088712 ou do e-mail felixgoncalves@gmail.com.

Félix Gonçalves
Mestrando em Ciências da Educação/FPCEUC

Garantimos o **anonimato** e a **confidencialidade** das suas respostas.

Grato pela colaboração.

Félix Manuel Lopes Gonçalves

1. Sexo: masculino feminino

2. Indique a sua idade: _____ anos.

3. Habilitação escolar:

4º Ano ou equivalente <input type="checkbox"/>	6º Ano ou equivalente <input type="checkbox"/>	9º Ano <input type="checkbox"/>	12º Ano <input type="checkbox"/>	Licenciatura <input type="checkbox"/>
--	--	---------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

4. Encontro-me a trabalhar nesta profissão há: _____ anos.

5. Encontro-me a trabalhar neste Agrupamento há: _____ anos.

6. Indique a modalidade de contrato:

Tempo indeterminado A termo resolutivo certo A termo resolutivo incerto

7. Na minha categoria encontro-me na posição remuneratória (por favor **assinale uma** apenas, tendo em consideração que a cada coluna sem número corresponde a uma posição intermédia):

1ª		2ª		3ª		4ª		5ª		6ª		7ª		8ª	9ª	10ª	11ª	12ª
<input type="checkbox"/>																		

8. No meu ambiente de trabalho classifico as relações entre os assistentes operacionais e (por favor **assinale uma** opção em relação a cada alínea a, b, c, d):

	como muito boas	como boas	como razoáveis	como más	como muito más
a) Os colegas	<input type="checkbox"/>				
b) Os alunos	<input type="checkbox"/>				
c) Os professores	<input type="checkbox"/>				
d) O Conselho Executivo	<input type="checkbox"/>				
e) Os encarregados de educação	<input type="checkbox"/>				

9. Relativamente à organização e funcionamento da escola onde trabalho, diria que estou:

Muito satisfeito <input type="checkbox"/>	Satisfeito <input type="checkbox"/>	Nem satisfeito nem insatisfeito <input type="checkbox"/>	Insatisfeito <input type="checkbox"/>	Muito insatisfeito <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	--	---------------------------------------	---

10. Em relação aos aspectos seguintes assinale a opção que melhor traduz o seu grau de satisfação:

	Muito Satisfeito	Satisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Insatisfeito	Muito insatisfeito
Alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acesso a acções de formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Condições de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ordenado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconhecimento do seu trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Horário de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Iniciativa que o trabalho permite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tarefas/Funções que executa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conselho Executivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encarregados de Educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Para cada uma das questões assinale a afirmação que melhor corresponde ao seu sentimento

a) Olhando globalmente para a sua vida profissional (assinale **apenas uma** das três possibilidades de resposta)

Estou contente por ser assistente operacional	<input type="checkbox"/>
É-me indiferente ser assistente operacional ou outra coisa qualquer	<input type="checkbox"/>
Ser assistente operacional foi uma má escolha profissional	<input type="checkbox"/>

b) Relativamente a esta escola (assinale **apenas uma** das quatro possibilidades de resposta)

Gosto de ser assistente operacional e de trabalhar nesta escola	<input type="checkbox"/>
Gosto de ser assistente operacional mas não gosto de trabalhar nesta escola	<input type="checkbox"/>
Não gosto de ser assistente operacional mas gosto de trabalhar nesta escola	<input type="checkbox"/>
Não gosto de ser assistente operacional nem gosto de trabalhar nesta escola	<input type="checkbox"/>

c) Em relação às tarefas executadas (assinale **apenas uma** das quatro possibilidades de resposta)

Sou a favor da rotatividade de tarefas mas não me sinto preparado para executar algumas delas	<input type="checkbox"/>
Sou a favor da rotatividade de tarefas e sinto-me preparado para executar qualquer uma delas	<input type="checkbox"/>
Gostava apenas de ter de desempenhar uma única tarefa	<input type="checkbox"/>
Gosto apenas de desempenhar as tarefas habituais	<input type="checkbox"/>

12. Das tarefas que se seguem, assinale a frequência de realização de cada uma delas:

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	sempre
Zelar para que os alunos cumpram os seus deveres quer durante o recreio quer durante as aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atender e encaminhar utilizadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Controlar entradas e saídas da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cooperar com os alunos na resolução dos problemas e na promoção do seu bem-estar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preparar, fornecer e transportar o material necessário para as actividades lectivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Limpar, arrumar e cuidar da conservação do material escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prestar serviços no SASE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prestar apoio e assistência quando os alunos se magoam ou adoecem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estabelecer ligações telefónicas e prestar informações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Receber e transmitir mensagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Executar as tarefas inerentes à reprodução de cópias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoiar no funcionamento da biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoiar no funcionamento dos laboratórios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participar na organização de actividades lectivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participar na organização de actividades extra-lectivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Para cada uma das questões assinale a afirmação que melhor corresponde à sua acção (**apenas uma**):

a) Quando surgem problemas com os professores (assinale **apenas uma** das quatro possibilidades de resposta)

Protesto com eles por causa dos problemas surgidos	<input type="checkbox"/>
Penso mudar de escola logo que seja possível	<input type="checkbox"/>
Espero que os problemas se resolvam sem a minha intervenção	<input type="checkbox"/>
Procuro falar com eles para que juntos resolvamos os problemas	<input type="checkbox"/>

b) Quando surgem problemas com o Conselho Executivo (assinale **apenas uma** das quatro possibilidades de resposta)

Procuro falar com o Conselho Executivo para que juntos resolvamos os problemas	<input type="checkbox"/>
Espero que os problemas se resolvam sem a minha intervenção	<input type="checkbox"/>
Penso mudar de escola logo que seja possível	<input type="checkbox"/>
Protesto junto do Conselho Executivo por causa dos problemas surgidos	<input type="checkbox"/>

c) Quando surgem problemas entre os assistentes operacionais (assinale **apenas uma** das quatro possibilidades de resposta)

Espero que os problemas se resolvam sem a minha interferência	<input type="checkbox"/>
Protesto junto do meu superior imediato por causa dos problemas surgidos	<input type="checkbox"/>
Procuro falar com o superior imediato para que juntos resolvamos os problemas	<input type="checkbox"/>
Penso em mudar de escola logo que seja possível	<input type="checkbox"/>

d) Quando surgem problemas entre os alunos (assinale **apenas uma** das quatro possibilidades de resposta)

Evito relacionar-me com eles	<input type="checkbox"/>
Digo que estou ocupado e que de momento não tenho tempo	<input type="checkbox"/>
Só os atendo quando são mandados por algum professor	<input type="checkbox"/>
Mostro-me disponível e disposto a ajudá-los	<input type="checkbox"/>

e) Quando tenho de transmitir uma informação, atender e encaminhar utilizadores da escola (assinale **apenas uma** das quatro possibilidades de resposta)

Faço-o contrariado porque tenho dificuldade em exprimir-me	<input type="checkbox"/>
Faço-o, até com gosto, mas tenho dificuldade em exprimir-me	<input type="checkbox"/>
Sinto-me perfeitamente à vontade para o fazer	<input type="checkbox"/>
Não gosto de o fazer	<input type="checkbox"/>

f) Quando me é solicitada ajuda na preparação de material didáctico (assinale **apenas uma** das cinco possibilidades de resposta)

Faço-o sem qualquer tipo de dificuldade	<input type="checkbox"/>
Faço-o, desde que não seja para preparar o videoprojector	<input type="checkbox"/>
Faço-o desde que não seja para ajudar a preparar material de laboratório	<input type="checkbox"/>
Possuo conhecimentos para ajudar em todas essas tarefas, mas não me pedem para as fazer	<input type="checkbox"/>
Não possuo conhecimentos para ajudar nessa tarefa	<input type="checkbox"/>

g) No apoio ao funcionamento dos laboratórios (assinale **apenas uma** das quatro possibilidades de resposta)

Identifico os materiais e sei manuseá-los	<input type="checkbox"/>
Possuo conhecimentos para ajudar em todas essas tarefas, mas não me pedem para o fazer	<input type="checkbox"/>
Limito-me a transportar os materiais, a cuidar da sua limpeza e conservação	<input type="checkbox"/>
Não possuo conhecimentos para ajudar nessa tarefa	<input type="checkbox"/>

h) Quando me solicitam a participação na organização de actividades lectivas (assinale **apenas uma** das quatro possibilidades de resposta)

Gosto de o fazer e sei fazê-lo	<input type="checkbox"/>
Gostava de o fazer mas não possuo conhecimentos	<input type="checkbox"/>
Sinto-me pouco à vontade para o fazer porque sinto que não sou capaz	<input type="checkbox"/>
Não gosto de o fazer	<input type="checkbox"/>

i) Quando me solicitam a participação na organização de actividades extra-lectivas (assinale **apenas uma** das quatro possibilidades de resposta)

Faço-o e gosto de o fazer	<input type="checkbox"/>
Faço-o mas não me sinto à vontade para o fazer	<input type="checkbox"/>
Não o faço mas gostava de o fazer	<input type="checkbox"/>
Não gosto de o fazer	<input type="checkbox"/>

j) Nos recreios o meu papel em relação aos alunos é o de (assinale **apenas uma** das quatro possibilidades de resposta)

Vigilante e participante, pois interajo com eles (por exemplo, brinco e converso)	<input type="checkbox"/>
Observador, limito-me a vigiar os alunos e só intervenho quando eles se batem	<input type="checkbox"/>
Observador, limito-me a vigiar os alunos e não intervenho quando eles se batem	<input type="checkbox"/>
Não se adequa às minhas tarefas	<input type="checkbox"/>

l) Quando me solicitam a assistência em situações de primeiros socorros (assinale **apenas uma** das três possibilidades de resposta)

Consigo fazê-lo porque possuo formação em primeiros socorros	<input type="checkbox"/>
Consigo fazê-lo desde que seja para tratar de pequenos ferimentos	<input type="checkbox"/>
Não o faço porque não o sei fazer	<input type="checkbox"/>

14. Para cada uma das questões assinale as que melhor correspondem à sua acção :

a) Relativamente à reprografia (assinale **uma ou mais do que uma**):

Reproduzo documentos e asseguro a limpeza da fotocopiadora	<input type="checkbox"/>
Faço pequenas reparações na fotocopiadora e comunico avarias detectadas	<input type="checkbox"/>
Faço a gestão dos stocks da reprografia	<input type="checkbox"/>
Faço encadernações	<input type="checkbox"/>
Não se adequa às minhas funções	<input type="checkbox"/>

b) Relativamente à biblioteca/centro de recursos (assinale uma ou mais do que uma):

Faço atendimento a utentes	<input type="checkbox"/>
Faço controlo da leitura presencial, do empréstimo domiciliário e para as aulas	<input type="checkbox"/>
Opero com os audiovisuais presentes	<input type="checkbox"/>
Faço tratamento técnico dos documentos	<input type="checkbox"/>
Trabalho com o computador	<input type="checkbox"/>
Não se adequa às minhas funções	<input type="checkbox"/>

15. Dos conhecimentos que se seguem, **assinale os 3** que considera mais importantes para o seu trabalho:

Informática e novas tecnologias	<input type="checkbox"/>
Relacionamento humano	<input type="checkbox"/>
Primeiros socorros, cuidados de higiene e saúde	<input type="checkbox"/>
Atendimento ao público	<input type="checkbox"/>
Animação e técnicas de expressão	<input type="checkbox"/>
Saúde e segurança	<input type="checkbox"/>
Deveres e direitos dos assistentes operacionais	<input type="checkbox"/>
Organização e gestão escolar	<input type="checkbox"/>
Psicologia da educação	<input type="checkbox"/>

16. Em relação às seguintes situações **assinale aquela** que traduz melhor a sua acção:

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Dinamizo actividades para os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando surgem conflitos entre os alunos sei resolvê-los	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Das tarefas que se seguem, independentemente de as executar ou não, **assinale as que gostaria** de executar:

	Gostaria de executar
Zelar para que os alunos cumpram os seus deveres tanto durante as aulas como nos recreios	<input type="checkbox"/>
Atender e encaminhar utilizadores	<input type="checkbox"/>
Controlar entradas e saídas da escola	<input type="checkbox"/>
Cooperar com os alunos na resolução dos problemas e na promoção do seu bem-estar	<input type="checkbox"/>
Preparar, fornecer e transportar o material necessário para as actividades lectivas	<input type="checkbox"/>
Limpar, arrumar e cuidar da conservação do material escolar	<input type="checkbox"/>
Prestar serviços no SASE	<input type="checkbox"/>
Prestar apoio e assistência quando os alunos se magoam ou adoecem	<input type="checkbox"/>
Estabelecer ligações telefónicas e prestar informações	<input type="checkbox"/>
Receber e transmitir mensagens	<input type="checkbox"/>
Executar as tarefas inerentes à reprodução de cópias	<input type="checkbox"/>
Apoiar no funcionamento da biblioteca	<input type="checkbox"/>
Apoiar no funcionamento dos laboratórios	<input type="checkbox"/>
Participar na organização de actividades lectivas	<input type="checkbox"/>
Participar na organização de actividades extra-lectivas	<input type="checkbox"/>

18. Em relação às seguintes questões, **assinale a opção** que melhor traduz a sua situação:

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Se tivesse oportunidade, gostaria de continuar a estudar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se tivesse mais estudos, conseguiria resolver certos problemas que tenho na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se tivesse mais conhecimentos, conseguiria lidar com os outros com mais paciência e compreensão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se soubesse utilizar o computador, o meu trabalho poderia ser mais produtivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Em relação às seguintes questões, assinale aquela que traduz melhor a sua situação:

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Os meus conhecimentos para lidar com os colegas são suficientes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os meus conhecimentos para lidar com os alunos são suficientes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os meus conhecimentos para lidar com os professores são suficientes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os meus conhecimentos para lidar com o Conselho Executivo são suficientes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os meus conhecimentos para lidar com os encarregados de educação são suficientes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os meus conhecimentos sobre os direitos e os deveres dos assistentes operacionais são suficientes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os conhecimentos de informática são suficientes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os meus conhecimentos de saúde são suficientes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os meus conhecimentos para saber actuar quando há acidentes na escola são suficientes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Para ter um papel mais interventivo no auxílio aos professores deveria saber:

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Fazer animações de grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preparar o material didáctico (por exemplo, videoprojector, material de laboratório, fazer cópias)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manusear materiais de expressão plástica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizar ferramentas informáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Considero importante a função de assistente operacional por mim desempenhada:

Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

22. A integração num novo regime de vinculação, de carreiras e de remunerações favorece a progressão na carreira dos assistentes operacionais:

Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

23. Considero que a escola reconhece a minha competência e produtividade:

Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

24- Indique o seu local de trabalho:

Jardim de Infância <input type="checkbox"/>	Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico <input type="checkbox"/>	Escola Básica do 2º e 3º Ciclos <input type="checkbox"/>
---	--	--